EDUCAÇÃO
REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

Organizadoras

Maria Célia da Silva Gonçalves
Mirian Raquel Nepomuceno de Oliveira

Editora Poisson

VOLUME 5

Maria Célia da Silva Gonçalves
Mirian Raquel Nepomuceno de Oliveira
(Organizadoras)

Educação: Reflexões e Experiências

Volume 5

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2024

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
MSc. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
MSc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Educação: reflexões e experiências – Volume 5/ Organização: Maria Célia da Silva Gonçalves, Mirian Raquel Nepomuceno de Oliveira – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2024

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-432-1
DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. Gonçalves, Maria Célia da Silva II. Oliveira, Mirian Raquel Nepomuceno de III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterado.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Prefácio

Em um mundo em constante transformação, a educação emerge como uma força vital, moldando o presente e esculpindo o futuro. "Educação: reflexões e experiências" surge como um farol, iluminando os caminhos que percorremos na busca pelo conhecimento e pela compreensão.

Nesta coletânea de artigos, mergulhamos em um oceano de reflexões profundas e experiências inspiradoras, navegando por um vasto território de ideias e práticas educacionais.

Cada artigo é uma peça do quebra-cabeça que é a educação, contribuindo para um retrato mais completo e multifacetado dessa jornada infindável. Desde os debates teóricos sobre os fundamentos da pedagogia até as narrativas vívidas das salas de aula, esses escritos nos convidam a refletir, questionar e imaginar novas possibilidades.

Ao folhear estas páginas, somos lembrados da importância da educação como agente de transformação, capaz de abrir portas, ampliar horizontes e forjar destinos. Neste livro, encontramos tanto as vozes experientes dos educadores veteranos quanto os sussurros promissores dos novos adeptos, todos unidos em um esforço comum de nutrir mentes, cultivar talentos e construir um mundo mais justo e próspero.

Que esta obra seja mais do que uma simples compilação de textos; que seja um convite à reflexão, à ação e à colaboração. Que seja um ponto de partida para novas conversas, novas descobertas e novos horizontes na grande aventura que é a busca pelo conhecimento e pela sabedoria.

Bem-vindos a "Educação: reflexões e experiências". Que esta jornada seja tão enriquecedora para você quanto foi para aqueles que a compartilharam conosco.

SUMÁRIO

Capítulo 1: O sentido de ser humano no mundo contemporâneo 07

Marcia Fernandes Bartholo

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.01

Capítulo 2: A Transferência no contexto educacional: um olhar psicanalítico 18

Karinne Souza Lugo, Eduardo Alberto da Silva, Wanderley Hermenegildo

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.02

Capítulo 3: A integração da Aprendizagem Colaborativa com a Taxonomia de Bloom numa prática colaborativa no IFBA 24

Jailson Ferreira de Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.03

Capítulo 4: Explorando metáforas: a revisão linguístico-semântica das metáforas dentro do contexto narrativo literário 34

Kimberly Kristen Ribeiro Silva, Sandra Maria Leal Alves

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.04

Capítulo 5: Reflexões sobre revisão de texto 42

Sandra Maria Leal Alves

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.05

Capítulo 6: Um olhar para a docência com bebês a partir das ações interativas realizadas durante o banho 54

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues, Tacyana Karla Gomes Ramos

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.06

Capítulo 7: Estágios lúdicos e psicomotores como elementos facilitadores da aprendizagem na educação infantil 67

Ana Flavia Ramos de Souza, Débora Fernandes dos Santos Vilela, Érica Lorraine Morais Almeida, Fabiana Santos Sales Sanagiotto, Iracema Medeiros Pereira Santos, Irene Maria Sebastião Silveira, Rosângela Rodrigues de Moura

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Proposta de estágio supervisionado no ensino fundamental em situação de pandemia 80

Leonardo Caumo Biasotto, Daniele Marchetto, Laíza Prediger, Betine Diehl Setti

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.08

Capítulo 9: O ensino de Física e o uso dos jogos digitais 88

Ruth Brito de Figueiredo Melo, Olávio Vinícios Barbosa, Mariana Luciana de Oliveira, José Augusto Pereira, Renan Victor Oliveira Lourenço Santos, Ezequiel Lucas da Silva Barbosa

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.09

Capítulo 10: O uso da linguagem cartográfica e realidade virtual no ensino de Geografia no Ensino Médio 99

Ronaldo dos Santos Barbosa

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.10

Capítulo 11: Gestão e currículo sobre finanças no âmbito do ensino escolar: o caso da Escola Estadual João de Campos Borges do Município de Barra do Bugres/MT..... 109

David Marques de Queiroz

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.11

Capítulo 12: O impacto da ludicidade na aprendizagem de jovens e adultos: uma abordagem pedagógica no contexto da EJA 124

Luciana Cruz de Freitas

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.12

Capítulo 13: Análise da produção científica sobre a expansão da Educação a Distância no ensino superior 141

Geneci da Silva Ribeiro Rocha, Alexandre Rampelotto, Roberta Gonçalves Lisboa

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.13

Capítulo 14: Retenção Acadêmica e suas causas em cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação: um estudo de caso na Universidade Federal do Ceará..... 158

Leonardo Torres Marques, Bruno Torres Marques, Veronica Lima Silva, Pedro Kauã Albuquerque Paulino

DOI: 10.36229/978-65-5866-432-1.CAP.14

Autores:..... 170

Capítulo 1

O sentido de ser humano no mundo contemporâneo

Marcia Fernandes Bartholo

Resumo: Este estudo se propõe a refletir sobre alguns impactos da cultura digital no mundo contemporâneo e os compromissos da educação diante de novas complexidades e desafios na formação do ser humano. Parte do princípio de que a humanidade do ser humano não é dada e, sim, conquistada por um processo permanente de construção de sentido, apontando para as perspectivas lúdica e criativa enquanto experiências internas no caminho da plenitude, capazes de servirem como princípios norteadores da ação pedagógica. O objetivo deste estudo é analisar o sentido das experiências lúdica e criativa na formação do ser humano, visando uma prática educacional mais condizentes com os ideais emancipatórios e democráticos. Consiste, pois, num estudo bibliográfico que busca, através do diálogo com Martin Heidegger (1987/1972), Viktor Frankl (2022), Carl Jung (1963/1971) compreender o processo de construção do sentido nos aspectos ontológicos, existenciais e psicológicos e sua importância para o desenvolvimento humano e social. Busca também uma aproximação com os estudos de Fayga Ostrower (1997), Rollo May (1975) e Stephen Nachmanovitch (1993) para uma maior compreensão dos impactos dos processos lúdico e criativo na formação do ser humano. Em suas considerações finais, ressalta o papel da educação na promoção de uma formação integral, atenta para a construção de personalidades mais integradas e felizes numa sociedade que tende a se tornar mais humana, fraterna e democrática.

Palavras-chave: Educação, Sentido, Lúdico, Criativo.

1. INTRODUÇÃO

Desde quando a internet começou a se popularizar, a vida humana e social vem passando por um processo acelerado de transformações, imprimindo uma nova dinâmica de sentidos e relações, novos hábitos, novos valores, novas formas e perspectivas de conhecimento e intervenção no mundo. Estas transformações nos desafiam a repensar permanentemente a função da educação diante da velocidade do avanço tecnológico, principalmente das novas tecnologias cibernéticas que vem impondo novos ritmos e significados às ações humanas. Diante disso, nos cabe a função de analisar a respeito do sentido de ser humano no mundo contemporâneo, buscando nos processos lúdico e criativo o fundamento do modo humano de ser, capazes de imprimir um senso de pertencimento e permanência à existência, em um mundo que se caracteriza, grosso modo, pelo contato e pelo efêmero.

A cultura digital vem trazendo novos desafios para a vida do século XXI. Ao mesmo tempo em que aproxima a distância entre pessoas, lugares e saberes, transforma relações e nos desafia à busca de novos sentidos para a existência, capazes de nos fazer transitar entre o real e o virtual com autonomia e equilíbrio interior.

Fato que não se pode negar é o poder de sedução que o mundo virtual exerce em nossas vidas. Quanto tempo dispendemos em redes sociais, tik toks, games e outros entretenimentos virtuais que usamos como passatempo, distração, fuga da realidade. Há algumas décadas tínhamos a tela mágica da TV como um dos principais meios midiáticos, hoje a tela mágica cabe no bolso, está acessível a todo momento, o que dificulta um modo mais racional e equilibrado do seu uso.

Muitas pessoas, principalmente os jovens que já nasceram inseridos e expostos ao mundo virtual, têm dificuldade de desconectarem-se, dormem com seus aparelhos ligados, alguns os mantêm debaixo de seus travesseiros, como se fossem parte de seus corpos.

Portanto, entre os incontáveis desafios que atravessam a educação nos tempos atuais, destaca-se a necessidade de manutenção da autonomia e integridade do ser humano na era digital. Como manter o senso crítico diante dos apelos de uma mídia superficial e irrelevante? Como aprender a ler suas mensagens subliminares? Como manter um distanciamento crítico diante dos novos signos e valores culturais impostos pela mídia? Como filtrar e selecionar seus conteúdos? Como utilizar o meio digital para fins produtivos, como meio de desenvolvimento do indivíduo, na ampliação de sua consciência e construção de si, dos seus valores e compromissos sociais?

A realidade virtual deveria estar a serviço do enriquecimento da vida e não da sua restrição. A vida não pode se reduzir à sua representação, precisa, antes, ser construída pela e na experiência. A realidade virtual não substitui a vida real, a vida de relação. O mundo virtual penetra o campo dos sonhos, da imaginação, da fantasia, alargando as perspectivas da realidade, mas não pode proporcionar a mesma emoção provocada pela experiência. O nascer e o pôr do sol projetados na tela do computador ou celular não têm a mesma numinosidade do nascer e pôr do sol contemplados de corpo presente. A tecnologia está a serviço da vida ou, ao contrário, é a vida que está a serviço da tecnologia? Isto nos faz indagar sobre o próprio sentido da vida.

O sentido da existência está na própria relação com o sentido, ou seja, na indagação sobre o sentido de tudo que cerca e concerne à vida, sobre o sentido de ser um ser humano. Quem nunca se perguntou sobre o sentido da vida, sobre a razão de estarmos no mundo?

Como lembra Foucault, (...)" nem o homem, nem a vida, nem a natureza são domínios que se oferecem espontânea e passivamente à curiosidade do saber" (1992, p.87).

Portanto, no campo da educação a indagação sobre o sentido da nossa prática é fundamental para que nossas ações sejam coerentes com a função formativa da educação, que vai além da aquisição de habilidades e saberes. A simples pergunta pelo sentido já nos coloca no caminho da busca pelo fundamento, pois não é possível viver a relação com o sentido num âmbito superficial. A busca pelo sentido consiste numa reflexão sobre a base, a razão de ser, a direção das nossas ações. Mesmo que não tenhamos respostas absolutas, precisamos colocar a questão, porque ela nos move na direção do fundo onde é possível encontrar uma certa coerência entre o que pensamos, sentimos e como agimos. Precisamos refletir sobre o tipo de conhecimento de que necessitamos para sermos mais conscientes da nossa posição no mundo.

A base sobre a qual iremos construir nossa intervenção pedagógica precisa estar pautada sobre a pessoa que somos e queremos nos tornar e em que tipo de sociedade queremos viver. Sem essa base nos tornamos peças de manobra de um sistema sociocultural e político que desconhece os valores de dignificação da vida como prerrogativa de constituição do ser humano e de suas instituições sociais.

> É justamente da liberdade que partem agora os impulsos para dominar os homens. A repressão assume a forma de liberdade. A violência contra o pensamento não se manifesta mais como proibição de pensar, mas como liberdade de pensar, o que nas condições atuais de condicionamento invisível significa a liberdade de pensar o que todos pensam (Rouanet, 1993,97).

Assim, apesar dos condicionamentos a que estamos submetidos, podemos nos tornar porta vozes de uma outra realidade, mais comprometida com a autonomia e a transcendência. Para isto, precisamos aprender a decodificar mensagens subliminares das comunicações midiáticas, interpretando a intencionalidade por trás dos discursos, enredos, imagens. É preciso, pois, formar pessoas críticas e com autonomia intelectual e emocional diante dos apelos e nuances do mundo virtual.

A cultura digital vem engendrando uma nova ordem social que nos faz refletir sobre o lugar do humano no mundo. O metaverso, as novas profissões de Youtuber e influenciador digital são exemplos de como o meio digital vem se operando nessa nova ordem social. Hoje pessoas de todas as idades são expostas a uma gama enorme de informações e conteúdos simbólicos que servem tão somente para fomentar o consumo e alimentar a ilusão de pertencimento a um mundo glamoroso, próspero, divertido.

Não podemos negar, no entanto, o papel dos jogos eletrônicos com finalidade educativa e da internet como instrumentos pedagógicos facilitadores da aprendizagem, mas a sua utilização precisa estar acompanhada do questionamento sobre a função da educação na formação do sujeito. A educação é fundamental na formação do caráter, dos gostos, valores e atitudes que irão guiar o educando em sua jornada pessoal e profissional. Por isso, precisamos refletir sobre quais experiências efetivamente podem contribuir na promoção de uma educação comprometida com a formação de personalidades bem estruturadas, capazes de contemplar e fruir o belo, construindo relações autênticas e profundas, diferentemente das que são vivenciadas no mundo virtual.

Em vista disso, este estudo tem por objetivo analisar o sentido das experiências lúdica e criativa como elementos fundantes da existência humana, visando a sua constituição como princípios pedagógicos norteadores do processo de formação em educação.

Para tanto, procuramos compreender o processo de constituição do sentido, como se desenvolve e estrutura. Procuramos indagar a respeito do significado da pergunta pelo sentido na fenomenologia de Martin Heidegger (1987/1972), onde reside a base filosófica para compreensão da questão. Em Viktor Frankl (2022) encontramos a base existencial dessa pergunta, vinculando a busca de sentido à promoção de valor e significado à vida. Na psicologia profunda de Carl Jung (1963/1971)o sentido é fundamental para o processo de individuação, através do qual o ser se aproxima da sua essência, realizando-a.

Em seguida, buscamos analisar o sentido dos processos lúdico e criativo na constituição do ser humano, como experiências internas capazes de proporcionar um senso de plenitude e realização.

2. O SENTIDO DE SER HUMANO

O ser humano é um ser inacabado em permanente processo de construção, assim como a realidade que nos cerca. Somos desconhecidos para nós mesmos. Grande parte da nossa psique encontra-se mergulhada no inconsciente, de onde emergem conteúdos simbólicos que nos surpreendem, dos quais não tínhamos o menor contato consciente. Além disso, a totalidade da existência humana é tão multifacetada, dinâmica e multidimensional que a sua compreensão só é possível por um processo de sucessivas aproximações e a partir de diferentes perspectivas.

Segundo Heidegger (1987), apesar de sermos constituídos pelo sentido, quando não questionamos pelo sentido é o sentido que nos constitui. A busca de sentido não é algo gratuito, que acontece espontaneamente, mas, sim, um processo de desconstrução e reconstrução do acontecer dentro e fora do sujeito. Tendemos a lidar com as coisas como se o seu sentido fosse imanente. Adquirimos hábitos, pré-conceitos, valores, que foram sendo incorporados à nossa vida sem que nos déssemos conta, até que de repente aquilo que era vivido como natural torna-se problemático e sem sentido. Daí vem a sensação de angústia pela falta de sentido.

A questão do porquê das coisas, do seu fundamento, pressupõe uma espécie de desconfiança nos valores estabelecidos, que antes tínhamos como naturais e estáveis. Dessa forma, Heidegger (1987) pondera que a pergunta só pode acontecer através de uma espécie de salto onde toda segurança na existência é dissolvida em incertezas.

Assim, o ser humano, ocasionalmente, é surpreendido por este estado de angústia. Se vê arremessado para um lugar estranho, onde não há segurança alguma que o sustente, é como uma sensação de estar desabando e tudo ao entorno indo junto. E são justamente esses momentos que indicam que o salto foi realizado e, portanto, as condições para a emergência da pergunta alcançadas. Mas para alcançar o novo, uma nova forma de percepção, é necessário mergulhar na pergunta pelo sentido. Muitas vezes deixamos passar a oportunidade e permanecemos na mesma posição, impossibilitados de aceder a um modo de compreensão mais amplo e profundo da realidade.

De acordo com Heidegger (1972), a compreensão pressupõe a antecipação do sentido, pois o ato de compreender é imanente ao ser humano, e este compreende na medida em que se encontra compreendido pelo seu ser. Isto quer dizer que todos vivenciamos a

experiência do ser e do sentido, uma vez que o ser abriga o sentido. A fenomenologia de Heidegger busca, assim, penetrar o domínio da essência da vida humana, esse domínio oculto que atravessa toda a existência, que contorna e direciona nossas ações, condicionando nossas escolhas e modos de vida. Por isso, o autor adverte que o tempo atual e futuro possui o compromisso de colocar o pensamento em busca do fundamento da existência do ser, indicando, com isso, uma possibilidade para compreensão da essência da existência. O próprio esforço do pensamento de se colocar em busca dessa essência já caracteriza a abertura do pensamento para aquilo que se subtrai à consciência.

Isto não quer dizer que o sentido só possa ser compreendido através do esforço da reflexão. A relação com o sentido pode ser imediata, quando algo vem à consciência como que de assalto, inesperadamente, reconfigurando todo modo de sentir e perceber, mas para que isso ocorra é necessário um trabalho prévio de reflexão, uma espécie de preparação interna, de onde emerge a experiência direta com o sentido.

O ser humano, a vida, não são realidades que se oferecem imediata e objetivamente ao domínio do conhecimento. É preciso o esforço da reflexão, da busca, da investigação, para que possamos melhor compreender o significado do ser, pois a humanidade do ser não é algo evidente, mas uma construção, uma busca permanente de ser mais.

Além disso, a dificuldade de um empreendimento dessa magnitude é proporcional à sua importância e necessidade. Precisamos saber o que somos e em que solo estamos pisando para sabermos aonde queremos chegar. Sem isso, como saber qual é a nossa função enquanto educadores? Por que estamos intervindo na realidade das pessoas? Em qual direção queremos seguir?

A propósito disso, o psiquiatra Viktor Frankl (2022), que esteve preso em um campo de concentração, buscou o sentido da vida no confronto do mal extremo com o bem extremo. Enquanto estudioso do comportamento humano, não deixou de lado o seu olhar terapêutico, mesmo tendo que lutar diariamente por manter-se vivo em condições subumanas. Para o autor, o ápice do sofrimento é também o lugar onde o propósito da vida emerge com toda força, para além dos mecanismos de sobrevivência. Quando, apesar de estar em condições de extrema vulnerabilidade, o ser humano se mantém fiel aos seus valores não se permitindo negociar para obtenção de vantagens é porque sua vida tem sentido.

Enquanto seres propositais, precisamos ser movidos por um ideal, uma aspiração que nos mantenha de pé todos os dias e nos garanta satisfação e alegria de viver, apesar da dor. Frankl (2022) procura mostrar que a vida tem um sentido potencial, mesmo em condições de máxima miserabilidade. O autor indica três caminhos para a autorrealização: através do trabalho e da ação, do amor e do sofrimento. Todos os caminhos encerram um sentido de estar a serviço de um bem maior. “Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma – dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa,- mais humana será e mais se realizará” (Frankl, 2022, p.135). Assim, ampliam-se as possibilidades de realização do sentido potencial da vida. A ação de servir traz um sentido de ser útil, de sentir que a vida tem um propósito. E esse propósito deve ser descoberto no mundo de relação. Ao se colocar na direção das necessidades do próximo, se colocando à disposição da sua felicidade, ampliam-se as possibilidades de realização da própria pessoa. Ao abrir-se para o próximo o ser humano percebe que ele não é o único que tem problemas e que os seus problemas nem sempre são maiores do que os dos outros. A atitude de servir é, por si só, condição de possibilidade para o redimensionamento dos problemas individuais. Ao

estender o olhar para fora de si mesmo na intenção de servir encontramos uma razão para existir.

Uma outra forma de encontrar um sentido na vida é através do amor "experimentando outro ser humano em sua originalidade única – amando-o" (Frankl, 2022, p.135). Assim, o "amor é a única maneira de captar outro ser humano no íntimo da sua personalidade" (p.136). Só através do amor é possível perceber todo potencial a ser realizado nas pessoas, estimulando-as ao seu reconhecimento e manifestação.

Para Frankl (2022): "A terceira forma de encontrar um sentido na vida é sofrendo" (p.136). Trata-se, pois, não de enaltecer o sofrimento, mas de encontrar um sentido de elevação e conquista através da dor. Diante de uma doença tida como incurável, resta-nos o desafio de mudarmos a nós mesmos, ou seja, a doença pode ser experienciada como sofrimento ou como oportunidade de crescimento pessoal. Ao ver o sofrimento como desafio de autossuperação, amenizamos a dor porque o sofrimento passa a ter um sentido. Na sua experiência como terapeuta, ele observa que a principal preocupação do ser humano não é obter prazer ou evitar a dor e, sim, ver um sentido em sua vida. "Essa é a razão por que o ser humano está pronto até a sofrer, sob a condição, é claro, de que seu sofrimento tenha um sentido" (p.137).

Se tivermos em conta que cada situação vivida, cada obstáculo superado nos torna pessoas melhores, mais fortes e confiantes, todas as situações podem ser vistas como oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal, todas experiências podem ter um sentido evolutivo. No campo de concentração, por exemplo, o autor revela que observou, sob as mesmas condições, pessoas se comportarem como porcos ou como santos, afirmando que: "O ser humano tem dentro de si ambas as potencialidades; qual será concretizada depende de decisões e não de condições" (p.155).

Ser um ser humano, portanto, não é uma condição, mas uma decisão. A vida não é para ser levada, mas vivida em toda a sua plenitude. E em que consiste a plenitude da vida? O que significa ser um ser pleno?

Ainda não temos respostas para essas indagações, mas o fato de colocarmos a questão já indica que estamos no caminho para construção do seu sentido, como indica Heidegger (1987).

Para Jung (1963), a busca de sentido é fundamental para o processo de individuação. Para chegarmos a ser o que verdadeiramente somos, para realizar todo potencial do nosso ser, para estarmos enraizados sobre o self, o arquétipo da totalidade do ser, precisamos colocar a questão do sentido da existência. Jung (1963) revela que ele era procurado em sua clínica não apenas por pessoas que tinham problemas psicológicos a resolver, mas principalmente por pessoas que queriam encontrar um sentido para suas vidas. O ser e o sentido são, pois, questões fundamentais para o ser humano. E quando a questão desabrocha de dentro da pessoa não pode mais ser relegada ao esquecimento. Quando a questão emerge é porque uma necessidade íntima de autoconhecimento toma o sujeito e a partir daí não dá mais para continuar vivendo do mesmo jeito, a questão vem para abalar nossas estruturas internas, nos arremessando para novos modos de existência, novas relações conosco, com o outro e o mundo.

Precisamos dar sentido à existência, encontrar uma motivação para estarmos aqui, envolvidos em diferentes processos, situações e condições. Mas também precisamos encontrar um sentido em nós mesmos, no porquê de nossas vidas, porquê ser um ser no mundo em meio aos outros seres vivos. E, quanto mais caminhamos em direção ao nosso

eu profundo, mais nos tornamos aptos à vida de relação, é como se o mundo se interiorizasse. Não nos sentimos distanciados do mundo, mas sendo parte dele. Assim, Jung (1971), referindo-se ao taoísmo, mostra que "àquilo que é por si mesmo denominamos sentido (Tao). O sentido não tem nome, nem forma. É o ser uno, o espírito originário e único. Ser e vida não podem ser vistos, estão contidos na luz do céu" (p.97).

A vida material, na perspectiva do Tao, está contida no espírito. Assim, matéria e espírito formam uma unidade indissociável. E da união espírito e matéria nasce a vida. Quando tendemos a balança para um dos polos parte de nós se fragmenta, perdemos o contato com a terra ou com o céu. Nos tornamos rígidos e limitados aos condicionamentos do meio, incapazes de viver a magia do sagrado ou perdemos a objetividade e capacidade de concretização.

Assim expressa Jung (1971, p.64): "Parece-me, portanto, mais razoável atribuir à alma a mesma validez que ao mundo empírico (...) A alma é um mundo no qual o eu está contido". E ainda:

> A ilusão de preponderância consciente faz-me acreditar que sou eu quem vive. Mas se esta ilusão for abalada pelo reconhecimento do fator inconsciente, este último aparece então como algo de objetivo, no qual o eu está incluso (...) (p.65).

A alma é, pois, esta desconhecida que vive em nós. Grande parte da vida da alma acontece no andar de baixo da psique, no inconsciente. Por habitar o mundo não visível, a alma dispõe de elementos próprios de comunicação com o consciente, a saber, as imagens simbólicas. É através dos símbolos que chegamos a ter acesso a esse nosso núcleo interno que governa, em grande medida, as nossas experiências. Não temos noção do quanto somos influenciados por essas imagens simbólicas que emergem à consciência através dos sonhos, da imaginação criativa, da reflexão. O reconhecimento disso é fundamental para escolhermos como será a nossa relação com a alma, se iremos permanecer na inconsciência da sua existência ou vamos assumir a vida da alma como fator preponderante do nosso ser.

Considerando que a alma reflete o self, "o centro do inconsciente e da psique como um todo" (Franz, 1988, p.204), e o self engloba a totalidade do ser, pois é a dimensão do nosso ser que se encontra mais próxima do Tao, o modo como nos identificamos com o self, como uma realidade próxima ou como algo distante, é determinante para a autoconstrução da pessoa. Dependendo do lugar atribuído ao self, como centro ou mero apêndice, isso se refletirá na nossa vida, onde cada um irá encontrar a base de sustentação de sua existência. A presença do arquétipo do self como centro organizador da personalidade implica o reconhecimento do fator espiritual como fundante do modo de ser humano.

Self e ego formam, assim, uma totalidade onde cada elemento desempenha o seu papel. O ego, enquanto centro da consciência, dirige-se para fora enquanto o self dirige-se para dentro. O ego é responsável pela construção da persona, o modo como reconhecemos e nos relacionamos com o mundo, o self é responsável pela evolução espiritual e cósmica do ser humano, enquanto almas experienciando a vida na matéria.

Ao reconhecer a existência do self como mestre interior, o ego vai sendo redimensionado, ocupando um espaço mais modesto, tornando-se mais consciente de seus limites. O excesso de identificação com o ego, ao contrário, deixa a pessoa em condições mais vulneráveis, na medida em que fica mais à mercê das projeções inconscientes da sombra,

onde ficam armazenados os conteúdos indesejáveis. Para evitar o desconforto da dor psíquica, o ego cria mecanismos de defesa na tentativa de autoproteção. Acontece que o ego não tem o poder de apagar as memórias de dor, tendendo, pois, a projetar imagens fantasiosas a respeito de si mesmo como uma forma de compensar sentimentos de inferioridade provocados pelas feridas emocionais.

O ego luta para se tornar aquilo que o self é, isto é, o senhor da totalidade do ser. O self nasce do Tao, do Todo e com ele se mantém conectado. Portanto, o ego precisa reconhecer a autoridade do self na condução da personalidade. E, do equilíbrio entre ego e self, consciente e inconsciente depende a integridade de nosso ser no caminho da individuação.

A experiência com o self, como adverte Jung (1963), não pode ser apenas conceitual, mas algo vivido no mais íntimo do nosso ser. Para ter um sentido, a presença do self precisa ser uma força ativa na construção do ser humano, colocando-nos em contato com o mundo desconhecido, porém, essencial da vida espiritual. E, só através desse contato é possível encontrar o fluxo do potencial criativo que constitui a essência do ser.

3. A INTEGRIDADE LÚDICA E CRIATIVA DO SER

O potencial lúdico e criativo é inerente ao ser humano. May (1975, p.8) ressalta que: "Expressamos a nossa existência criando". O modo de manifestação desse potencial depende de muitos fatores internos e externos, mas o fato é que o criativo está indissoluvelmente ligado à vida. A própria vida em suas mais diferentes formas de ser é resultado de um processo de criação.

Como expressa Ostrower (1997), o ser humano cria ao procurar dar sentido as coisas. Criar, portanto, é uma necessidade, pois precisamos compreender o acontecer dentro e fora de nós. Precisamos encontrar alguma coerência nos processos e relações que nos envolvem. O processo criativo não diz respeito apenas à produção de algo, mas fundamentalmente a um modo de ser e interagir. O ato criativo é, portanto, um ato de construção de novas relações de sentido na busca do aperfeiçoamento de nós mesmos e do meio onde vivemos. O impulso criativo é o que nos lança para frente e para o alto, nessa busca permanente de aprimoramento das condições de vida individuais e coletivas. Nessa dinâmica de relações o ser humano percebe a si mesmo, sua intencionalidade e motivação interior.

O lúdico, por sua vez, é condição do ato criativo na medida em que se refere a uma dinâmica interna, um estado de abertura para vivenciar o novo. Apesar dos condicionamentos a que estamos submetidos, o impulso lúdico nos remete a um estado de vibração e intensidade que nos retira do estado habitual de ser, nos levando para um lugar onde tudo é novo, dando vazão ao sentimento de ser de modo diferente daquele através do qual nos reconhecemos. Diante de certas situações somos simplesmente absorvidos por algo, somos tomados por um sentimento de alegria e gratidão pela vida, nesses momentos nos sentimos plenos e percebemos que a vida é plena de sentido. Quando somos tomados de modo imediato pela força lúdica, não precisamos encontrar nenhum outro sentido que não seja o da própria experiência.

Entretanto, o lúdico também consiste em uma decisão. Decisão de estarmos plenamente envolvidos em algum processo de construção, no qual depositamos todo nosso ser. Assim, entramos em fluxo e experimentamos a sensação de plenitude. A decisão de vivermos de modo lúdico implica uma escolha e uma determinação por uma vida mais plena de

sentido. Para isso, precisamos decidir onde está o foco da nossa existência, assumindo o compromisso com o nosso próprio processo de autoconstrução. Como indica May (1975), é preciso coragem para decidir ser um ser humano, nascemos com o potencial para sermos humanos, mas a humanidade do ser humano não é uma outorga e sim uma conquista. Decidimos ser humanos e isso implica a coragem de "ser e vir a ser", mas "para que o eu seja é preciso afirma-lo e comprometer-se" (...) "essas decisões exigem coragem" (p.11).

O lúdico e o criativo são, portanto, forças sinérgicas interdependentes. A força criativa precisa do impulso lúdico para se manifestar e o lúdico engloba o criativo, manifestando-o. Ao nos abrir para a experiência do novo ficamos mais sensíveis a novas formas de percepção, alargando o foco do nosso olhar, possibilitando ver e entrar em contato com o desconhecido. Ao entrar em contato com o desconhecido, ampliamos a nossa compreensão da realidade e nos tornamos mais aptos para decidir se integramos ou não a nova experiência ao nosso modo de ser. Criar refere-se, pois, à possibilidade de perceber, compreender e integrar o novo sentido às estruturas existentes, reorganizando o acontecer dentro e fora do sujeito.

O novo não se refere à inovação, onde outras possibilidades e pontos de vista se agregam ao já constituído, o novo, aqui, diz respeito a algo que emerge da profundeza do ser e nos leva a transformar antigos padrões de comportamento a partir da integração de novas perspectivas de expressão e concretização. Nachmanovitch (1993), fala que uma vida criativa é uma espécie de viagem para dentro da alma, uma experiência espiritual direta e pessoal. Segundo o autor, criar está associado a um modo de ser.

> O processo criativo é um caminho espiritual. E essa aventura fala de nós, de nosso ser mais profundo, do criador que existe em cada um de nós, da originalidade, que não significa o que todos nós sabemos, mas que é plena e originalmente nós (Nachmanovitch, 1993, p.24).

É preciso coragem para assumir os riscos desta aventura, pois esta viagem para dentro nos conduz a um lugar de onde não podemos mais sair. O contato com a alma é uma experiência tão profunda que não dá para negar ou desconsiderar os seus efeitos sobre a estrutura do eu. De vez em quando, brotam do inconsciente imagens arquetípicas, que produzem pensamentos, ideias, inspirações capazes de mudar radicalmente nosso modo de perceber a nós mesmos e a realidade que nos cerca. Nesses momentos somos surpreendidos por um novo olhar, uma nova perspectiva de compreensão, nos retirando do lugar comum de ser e viver, mudando todo o cenário da nossa experiência no mundo. Assumir o novo torna-se então uma necessidade, uma vez que já não dá mais para recorrer aos velhos padrões de conduta. Isto significa assumir uma nova postura diante da realidade, mais comprometida com nossos valores mais íntimos, com mais senso de responsabilidade com todas as formas de vida, mais cuidado e amorosidade conosco e com o próximo. A ação criativa assume, assim, a força arquetípica do amor como fonte de inspiração e expressão, se tornando o motor de nossas vidas, movendo nossas ações, criando novas condições de possibilidade para a manifestação da vida.

O impulso lúdico e criativo se torna, assim, uma força ativa na construção da vida humana, provocando sucessivas rupturas e desconstruções dos velhos padrões na conquista do novo modo de ser. Ostrower (19997) sinaliza que o processo de criação é um processo de desconstrução e reconstrução. Ninguém cria a partir do nada, mas ao estar no mundo, encarando os desafios na solução de problemas, executando tarefas do cotidiano, se

relacionando com as pessoas, enfim, interagindo, se comprometendo, participando. É no acontecer desses múltiplos processos que nos defrontamos com situações que provocam em nós a necessidade de mudança.

Assim, "(...) o que descobrimos no transcorrer de uma vida criativa é uma série infinita de rupturas provisórias. Nessa viagem não há ponto de chegada, porque é uma jornada para dentro da alma" (Nachnamovitch, 1993, p.22). O ser humano é, pois, essa obra inacabada produzida pelo poder da criação. Por mais que estejamos acomodados em nosso mundo, em determinados momentos somos levados a pisar em terreno movediço, nos forçando a reencontrar o alicerce de nossa morada. Diante das incertezas da vida, precisamos decidir se vamos assentar os pilares do nosso eu sobre as forças cambiantes do ego ou se vamos erguer nossa morada sobre a fortaleza do self. Precisamos definir quem será o servo e quem será o senhor dessa construção.

Para isso, precisamos apostar numa educação lúdica e criativa que prepare o ser humano para enfrentar a si mesmo, sendo o principal agente de construção do seu próprio eu. Como indica Jung (1963), a meta da humanidade é a individuação, é vir a ser o que somos em essência, realizando todo potencial do nosso ser. Precisamos, pois, desenvolver nosso senso de auto-observação e discernimento, para que possamos identificar aquilo que nos aproxima ou nos afasta da nossa meta.

Através da auto-observação aprendemos a identificar o movimento das forças do ego e do self em nós. Quando apoiados no ego ficamos mais vulneráveis às investidas da sombra, onde ficam guardadas nossas memórias de medo, fracasso, inferioridade, ficamos mais receptivos aos mecanismos de defesa, prontos para o ataque contra tudo e todos que supostamente ofereçam algum tipo de ameaça ao eu, melhor dizendo, as projeções de nossa autoimagem. Em contrapartida, quando estamos sob o domínio do self nossas atitudes e comportamentos são inspirados pelo amor, pela beleza e pela busca da paz e da harmonia conosco mesmos e com tudo e todos que nos cercam. Através do self entramos numa relação de empatia com o mundo, aceitando aquilo que não pode ser mudado e mudando aquilo que pode. Assim, começamos a ficar mais atentos aos condicionamentos que afetam nossas escolhas, superando toda espécie de automatismos que obscurecem nossa consciência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os desafios que se apresentam à educação no mundo contemporâneo, destaca-se a necessidade de enfrentamento dos condicionamentos impostos pelos meios eletrônicos. A cultura digital está aí, com tudo que ela traz de bom e de ruim para a vida humana e social. Podemos utilizar seus recursos para fins emancipatórios ou para fins de sujeição, para sermos mais livres ou mais dependentes. Entretanto, esta decisão implica o desenvolvimento de uma capacidade crítica para uma relação mais condicionante do que condicionada com a realidade que nos cerca. Esta conscientização implica a necessidade da formação de seres humanos bem estruturados psiquicamente, emocional e mentalmente, capazes de viver de modo mais lúdico e criativo, com mais liberdade e autonomia.

Os fenômenos lúdico e criativo nos convidam a uma viagem para dentro, nos levando a criar condições para emergência de novas relações de sentido para a existência, mais comprometidas com a dignidade humana. A educação, ao utilizar os princípios da ludicidade e criatividade em suas estratégias pedagógicas, se torna uma força ativa na

formação de pessoas mais humanas, mais integradas consigo mesmas, mais conscientes de suas reais necessidades e, portanto, mais cuidadosas com o seu próprio processo de formação. Assim, poderemos criar resistência aos aspectos opressores dos meios midiáticos da tecnologia digital, fazendo um uso mais racional desse recurso.

A identificação e proximidade com as forças do self nos ajudam a estarmos mais integrados com a nossa essência espiritual, de onde emergem os impulsos lúdico e criativo. E quanto mais nos unimos às forças arquetípicas do self, mais plenos nos tornamos, passamos a ver e nos relacionar com o mundo de modo mais amoroso e fraterno, buscando estar em harmonia com todas as formas de vida. Percebemos nossa origem cósmica e nossa tarefa de manifestar o divino em nós.

Dessa forma, criamos uma condição de maior equilíbrio entre o ego e o self, colocando ordem em nossa morada. Aprendemos a redimensionar os valores que nos sustentam e a dar mais importância a vida de relação, construindo relações mais profundas e autênticas, aprendendo, assim, a nos tornar humanos.

REFERÊNCIAS

[1] Foucault, M. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

[2] Frankl, V.E. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração 57 ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

[3] Franz, M.L. Reflexos da alma – Projeção e recolhimento interior na psicologia de C.G.Jung. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1988.

[4] Heidegger, M. Introdução à metafísica. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

i.O fim da filosofia ou a questão do pensamento. São Paulo: Livraria Duas Cidades,1972.

[5] Jung, C.G. Memórias, sonhos e reflexões. São Paulo: Nova Fronteira, 1963.

[6] Jung, C.G, Wilhelm, R. O segredo da flor de ouro – um livro de vida chinês. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

[7] May, R. A coragem de criar. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

[8] Nachmanovitch, E. Ser criativo – o poder da improvisação na vida e na arte. 3 ed. São Paulo, Summus, 1993.

[9] Ostrower, F. Criatividade e processos de criação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Capítulo 2

A Transferência no contexto educacional: um olhar psicanalítico

Karinne Souza Lugo
Eduardo Alberto da Silva
Wanderley Hermenegildo

Resumo: O artigo aborda a aplicação do conceito de Transferência, introduzido por Sigmund Freud, ao contexto educacional. A Transferência é a projeção de sentimentos e expectativas de figuras parentais para o analista, mas este fenômeno também ocorre na relação entre educandos e educadores. No ambiente escolar, o desejo de aprender pode ser interpretado como uma projeção de desejos inconscientes direcionados ao educador, que pode atuar como uma figura de autoridade ou ideal de saber. A pesquisa bibliográfica explora a perspectiva de vários teóricos psicanalíticos, incluindo Freud, Sándor Ferenczi, Donald Winnicott e Jacques Lacan. Freud descreve a Transferência como uma projeção de sentimentos complexos que pode impactar a aprendizagem, tanto facilitando quanto dificultando o processo educativo, dependendo da sua gestão. Ferenczi vê a Transferência como uma oportunidade positiva e Winnicott introduz o conceito de "espaço potencial", um ambiente seguro que favorece a exploração e aprendizado, enquanto Lacan enfatiza a estrutura da Transferência e o papel do "sujeito suposto saber". A discussão compara as abordagens desses teóricos, destacando como suas perspectivas podem enriquecer a prática educacional ao reconhecer e manejar as dinâmicas inconscientes presentes na relação entre educadores e educandos. Conclui-se que a compreensão e o manejo consciente da Transferência podem transformar a prática educativa, criando um ambiente educacional mais empático e eficaz, que promove um desenvolvimento integral e enriquecedor para os educandos.

Palavras-chave: Transferência, Psicanálise, Educação.

1. INTRODUÇÃO

A psicanálise é abordagem terapêutica e teórica desenvolvida por Sigmund Freud no final do século XIX e início do século XX, é centrada na investigação do inconsciente humano. Um dos conceitos centrais da psicanálise freudiana é o de “transferência”, definido como um vínculo que se estabelece exclusivamente em relações humanas, assim na estrutura de funcionamento do sujeito de como ele se relaciona com os outros na projeção de sentimentos, desejos e expectativas originalmente direcionados a figuras parentais ou outras figuras importantes da infância (Freud, 1912).

O tema também foi profundamente explorado e desenvolvido por pesquisadores como Donald Winnicott, Jacques Lacan e Sándor Ferenczi. Este fenômeno não se restringe ao contexto clínico, e pode ser observado em diversas esferas das relações humanas, incluindo o âmbito educacional. Neste contexto o desejo de aprendizagem pode ser interpretado à luz da transferência, no qual a estudante projeta no educador os mesmos sentimentos e desejos que experimentou em relação às figuras de autoridade na infância.

A relação entre educando e educador mediada pelo desejo de aprender, pode ser entendida como uma extensão da dinâmica de “transferência”, e segundo Freud (1912), a transferência pode se manifestar emocionalmente como amor, ódio ou uma mistura complexa de outras emoções que influenciam na maneira como o sujeito se relaciona com o outro (socialização). Considerando aspectos educacionais, é possível que essa projeção possa interferir diretamente no processo de aprendizagem, facilitando ou dificultando, e depende de como as emoções transferidas são geridas e administradas pelo educando e educador.

Freud (1915), também discute a importância do desejo como um motor fundamental das ações humanas. O desejo de aprendizagem, portanto, pode ser visto como uma manifestação do desejo inconsciente de se conectar, entender e internalizar conhecimentos que simbolicamente, representam a figura do saber ou do pai/mãe do saber. Nesse sentido, a transferência pode ser uma ferramenta poderosa para a motivação e o engajamento do estudante, desde que manejada de forma consciente e construtiva pelo educador.

Dessa maneira, compreender a transferência no contexto educacional permite uma abordagem mais profunda e significativa do processo de ensino-aprendizagem, no qual o reconhecimento das dinâmicas inconscientes pode favorecer um ambiente de aprendizagem mais empático e eficaz. Este artigo busca explorar essas intersecções, trazendo à tona a relevância da psicanálise para a educação contemporânea, e como a compreensão dos desejos inconscientes pode enriquecer a prática educativa.

Considerando sua importância no âmbito educacional, objetiva-se a analisar e sintetizar as perspectivas psicanalíticas sobre a transferência neste contexto, com foco nas contribuições de Sigmund Freud, Sándor Ferenczi, Donald Winnicott e Jacques Lacan.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre "A Transferência no Contexto Educacional: Um Olhar Psicanalítico", do qual a estratégia de pesquisa foi centrada nas obras de Freud (1912) em "*Sobre a dinâmica da Transferência*"; Freud (1915), em "*Os instintos e suas vicissitudes*"; Ferenczi (1992), em “*A criança mal acolhida e sua pulsão de morte*”; Lacan

(1964), em "*Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*"; Laplanche & Pontalis (1992), em "*Vocabulário da Psicanálise*"; e Winnicott (1971), em "*O Brincar e a Realidade*".

Essas obras foram selecionadas devido à sua relevância e influência no campo da psicanálise e no entendimento da transferência, especialmente em contextos educacionais.

O procedimento de coleta de dados envolveu a leitura e análise detalhada das obras selecionadas, com foco nos conceitos-chave relacionados à transferência e sua aplicabilidade no contexto educacional. A partir dessa leitura, foram extraídos os conceitos principais sobre a Transferência conforme apresentados por cada autor, incluindo definições, mecanismos e implicações. Em seguida, foi feita uma comparação entre as diferentes perspectivas dos autores para identificar semelhanças, diferenças e possíveis evoluções teóricas.

Os critérios de inclusão foram obras primárias dos autores selecionados que tratam especificamente da Transferência ou conceitos diretamente relacionados. Textos que não abordam diretamente a Transferência ou que não são de autoria dos teóricos mencionados foram excluídos.

3. RESULTADOS: A TRANSFERÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL (UM OLHAR PSICANALÍTICO)

O conceito de Transferência, introduzido por Freud, é central para a compreensão dos processos inconscientes que permeiam as relações interpessoais, incluindo as estabelecidas no contexto educacional. Freud (1912) descreve a Transferência como a projeção de sentimentos, desejos e expectativas originalmente direcionados a figuras parentais ou outras figuras significativas da infância sobre o analista. Esse fenômeno pode ser estendido ao ambiente escolar, onde educandos transferem esses sentimentos para os educadores, influenciando o desejo de aprendizagem.

Freud (1915), destacou que os desejos inconscientes são motores fundamentais das ações humanas. No contexto educativo o desejo de aprender pode ser visto como uma manifestação desses desejos inconscientes. Exemplo: a figura do educador pode representar autoridade ou um ideal de saber, e a relação estabelecida com ele pode evocar sentimentos de admiração, competição ou até resistência. Esse fenômeno de Transferência pode tanto facilitar quanto dificultar o processo de aprendizagem, dependendo de como é reconhecido e manejado pelo educador e educando.

Ferenczi (1992), um dos discípulos de Freud, expandiu o conceito de Transferência, observando que essa dinâmica pode ser positiva e terapêutica quando compreendida e utilizada adequadamente. No contexto educacional, um educador que está ciente da Transferência pode utilizar essa dinâmica para fortalecer a relação educacional. Ao reconhecer e trabalhar com os sentimentos transferidos pelos educandos, o educador pode criar um ambiente mais seguro e propício à aprendizagem. Exemplo: um educando que transfere sentimentos de confiança e admiração pode se sentir mais motivado a participar e explorar novos conhecimentos, enquanto um educando que transfere sentimentos de desconfiança ou hostilidade pode necessitar de uma abordagem mais acolhedora e compreensiva.

Laplanche e Pontalis (1992), enfatizam que a Transferência é uma repetição de padrões de relacionamento estabelecidos na infância. No ambiente educacional, essa repetição

pode se manifestar de diversas maneiras, desde a busca por aprovação até o medo de fracassar. É essencial que os educadores estejam atentos a essas dinâmicas para que possam promover um desejo genuíno de aprendizagem, que vá além da simples reprodução de padrões inconscientes. Um educador consciente da Transferência pode ajudar o educando a superar resistências e a desenvolver uma relação mais autêntica com o conhecimento.

Winnicott (1971), trouxe uma perspectiva diferente ao conceito de Transferência, enfatizando a importância do ambiente e da relação terapêutica na formação do “eu” do paciente. Para compreender a Transferência, ele introduziu conceitos como "espaço potencial" e "objeto transicional". Criar um "espaço potencial" seguro e acolhedor na sala de aula, onde os educandos possam explorar ideias e expressar sentimentos, é crucial para um aprendizado efetivo. Este espaço intermediário entre a realidade interna do educando e a realidade externa da educação permitem uma integração mais rica de conhecimentos e experiências.

Materiais didáticos e atividades podem funcionar como objetos transicionais, ajudando os educandos a fazer a transição entre o conhecimento familiar e o novo. Educadores podem usar esses objetos para facilitar a conexão dos educandos com o conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo e pessoal.

Lacan (1964), desenvolveu uma teoria complexa sobre a Transferência, vendo-a como fundamental para o processo analítico. Ele considerava a Transferência como uma estrutura que revela o desejo inconsciente do paciente, recriada na relação analítica. Na educação podemos considerar que o educador pode ser visto como o "sujeito suposto saber", uma figura na qual os educandos projetam a suposição de que o educador detém um saber absoluto. Essa dinâmica pode ser utilizada para motivar os educandos a buscarem conhecimento, mas também precisa ser manejada com cuidado para evitar dependências excessivas.

O desejo do educador de ensinar e ver os educandos aprenderem deve ser transparente, mas não intrusivo. Criar um ambiente no qual o desejo de aprender dos educandos possa emergir e ser nutrido é essencial para um ensino eficaz. A linguagem usada na sala de aula desempenha um papel crucial na construção do conhecimento. A forma como os educadores utilizam a linguagem pode facilitar a expressão dos significantes inconscientes dos educandos, promovendo uma aprendizagem mais profunda e integrada.

Além disso, Winnicott (1971) introduz o conceito de "espaço potencial" – um espaço intermediário no qual a aprendizagem pode ocorrer. Este espaço é um campo de experimentação e criatividade mediado pela relação de Transferência entre educando e educador. Para Winnicott, a capacidade de brincar e explorar esse espaço potencial é crucial para o desenvolvimento emocional e intelectual.

No contexto educacional, criar um ambiente no qual o educando se sinta seguro para expressar seus desejos e conflitos pode fomentar a aprendizagem mais enriquecedora e integrada.

4. DISCUSSÃO

A compreensão da Transferência no contexto educacional tem sido amplamente debatida por diversos teóricos psicanalíticos, cada um trazendo perspectivas únicas que

enriquecem o campo da educação. As contribuições de Freud, Ferenczi, Laplanche e Pontalis, Winnicott e Lacan oferecem um panorama diversificado sobre como a Transferência pode influenciar a dinâmica educacional e a relação entre educador e educando.

4.1. FREUD VS. FERENCZI

Sigmund Freud interpreta a Transferência como um fenômeno que pode criar desafios e oportunidades no processo de aprendizagem. Para Freud, a Transferência envolve a projeção de sentimentos e experiências passadas do paciente para o analista, o que pode levar a uma série de dinâmicas complexas durante o tratamento. Essa perspectiva sugere que a Transferência pode criar obstáculos para a aprendizagem e a terapia, mas também oferece oportunidades para a exploração de conteúdos inconscientes.

Em contraste, Sándor Ferenczi adota uma abordagem mais positiva e terapêutica em relação à Transferência. Ferenczi apoia que a gestão consciente da Transferência pode fortalecer a relação educacional. Em sua visão, a Transferência não é apenas um desafio, mas também um recurso que pode ser utilizado de forma construtiva para promover uma melhor compreensão e conexão entre o educador e o educando.

4.2. FERENCZI VS. LAPLANCHE E PONTALIS

Enquanto Ferenczi enfatiza a utilização positiva da Transferência, Jean Laplanche e Jean-Bertrand Pontalis abordam a Transferência sob a ótica da repetição de padrões inconscientes.

Laplanche e Pontalis apontam como a Transferência pode revelar padrões repetitivos e inconscientes que afetam a dinâmica da relação educacional. Ambos os teóricos concordam que a compreensão da Transferência é crucial para melhorar a dinâmica educacional, mas eles se concentram em aspectos diferentes do fenômeno. A abordagem de Ferenczi é mais voltada para a aplicação prática da Transferência na relação educacional, enquanto Laplanche e Pontalis anunciam as implicações da repetição inconsciente.

4.3. WINNICOTT VS. LACAN

Donald Winnicott oferece uma perspectiva prática sobre a criação de um ambiente seguro para o aprendizado, enfatizando o conceito de "espaço potencial". Para Winnicott, o espaço potencial é um ambiente no qual o educando pode explorar e expressar-se livremente, promovendo um aprendizado mais autêntico e criativo. Essa abordagem destaca a importância de criar condições favoráveis para a Transferência positiva na relação educacional.

Por outro lado, Jacques Lacan se concentra na estrutura da Transferência e na figura do "sujeito suposto saber". Lacan explora como a Transferência revela a dinâmica psíquica subjacente e a relação entre o educador e o educando. Seu foco está na análise das estruturas simbólicas e dos mecanismos psíquicos que moldam a Transferência, oferecendo uma visão mais teórica e abstrata da relação educacional.

5. CONCLUSÃO

A revisão da literatura psicanalítica revela que a Transferência, longe de ser uma ferramenta exclusiva do contexto terapêutico, desempenha um papel significativo e influente também na relação educacional. O conceito de Transferência introduzido por Freud e ampliado por outros teóricos como Ferenczi, Laplanche, Pontalis, Winnicott e Lacan, oferece uma perspectiva poderosa para entender e aprimorar a dinâmica de ensino-aprendizagem.

A compreensão e o manejo da Transferência no contexto educacional podem transformar profundamente a dinâmica de ensino e aprendizagem em sala de aula. Reconhecer e trabalhar com os sentimentos transferidos pelos educandos permite que os educadores criem um ambiente mais seguro e acolhedor, propício ao desenvolvimento intelectual e emocional dos educandos. Essa abordagem não apenas enriquece a prática educativa, mas também possibilita uma abordagem mais completa e humanizada da educação.

Em síntese, a Transferência pode interferir tanto positiva quanto negativamente no processo educativo. Reconhecer e gerir essas dinâmicas de forma consciente pode ajudar os educadores a criarem um ambiente educacional mais eficaz, caracterizado por confiança e respeito mútuo. Nesse ambiente, os educandos se sentem valorizados e compreendidos em suas complexidades emocionais, facilitando assim o processo de aprendizagem e promovendo um desenvolvimento mais integral e enriquecedor.

Visando melhorias em todo o sistema educacional de aprendizagem, recomenda-se que tais estudos sejam difundidos e aplicados com maior intensidade à estudantes de ensino magistério, licenciatura e docência do ensino superior.

REFERÊNCIAS

[1] FERENCZI, S. "A criança mal acolhida e sua pulsão de morte". *In*: **Obras Completas de Sándor Ferenczi**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

[2] FREUD, S. "Sobre a dinâmica da Transferência". *In*: **Obras completas de Sigmund Freud**, Vol. 12, Rio de Janeiro: Imago, 1912.

[3] FREUD, S. "Os instintos e suas vicissitudes". *In*: **Obras completas de Sigmund Freud**, Vol. 14, Rio de Janeiro: Imago, 1915.

[4] LACAN, J. “Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise”. *In*: MILLER, J.-A. (Org.). **O Seminário de Jacques Lacan**. Vol. 11. 1964.

[5] LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

[6] WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

Capítulo 3

A integração da Aprendizagem Colaborativa com a Taxonomia de Bloom numa prática colaborativa no IFBA

Jailson Ferreira de Souza

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir sobre a integração da aprendizagem colaborativa com a taxonomia de Bloom em uma prática colaborativa no IFBA – Campus Juazeiro, na disciplina Metodologia Científica, nos Cursos Técnicos Subsequente em Administração e Segurança do Trabalho. Para isso, utilizaram-se três bases de dados: *Scielo*, Portal de Periódicos da Capes e *Google* Acadêmico com as palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa, Taxonomia de Boom e Metodologia Científica. Utilizaram-se uma variedade de publicações com a exclusão de textos coincidentes e seleção de textos de interesse. A pesquisa destacou-se alguns autores: Correa(2000); Stahl, Koschmann e Suthers (2006); Torres, Alcantar e Irala (2004); Krathwohl,(2002);Lomena (2006); Anderson; Krathwohl (2001); Ferraz; Belhot (2010); Bloom et al.(1956) para fundamentar o estudo bibliográfico. Os estudos concluiu-se que aprendizagem colaborativa, dentro do contexto educacional, é uma técnica de ensino que promove o engajamento discente tornando o processo de aprendizagem ativo e efetivo. Chegou a conclusão também que a Taxionomia Bloom Revisada melhorou a padronização dos objetivos de aprendizagem facilitando o processo de avaliação. Por fim constatou que é possível criar e executar uma proposta de prática educacional através da integração da Aprendizagem Colaborativa com a Taxonomia de Bloom.

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa, Taxonomia de Boom, Metodologia Científica.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a integração da aprendizagem colaborativa com a taxonomia de Bloom em uma prática colaborativa no IFBA – Campus Juazeiro, na disciplina Metodologia Científica, nos Cursos Técnicos Subsequente em Administração e Segurança do Trabalho. O presente artigo pautou-se na metodologia de revisão bibliográfica numa abordagem qualitativa. Este estudo não vai limitar-se às pesquisas de um marco temporal específico mas em identificar referenciais que amparem o objeto estudado. Nesse estudo alguns autores foram destaque, tais como: Correa(2000); Stahl, Koschmann e Suthers (2006); Torres, Alcantar e Irala (2004); Krathwohl (2002); Lomena (2006); Anderson; Krathwohl (2001); Ferraz; Belhot (2010); Bloom et al. (1956). Como fontes de busca científicas foram utilizadas o Scielo, Capes e o Google Acadêmico.

Existem muitos debates entre os teóricos e profissionais da educação sobre quais seriam as melhores metodologias de ensino, as mais apropriadas para o suscitar um conhecimento e que tivesse um significado social relevante para o estudante. A ideia é que os discentes necessitam ter uma participação coletiva da construção do saber para que a aprendizagem se tornasse significativa e libertadora. Ou seja, transformar a informação em conhecimento; migrar do ensino tradicional e liberal para um ensino transformador e inovador. A coletividade e a colaboração são elementos de evolução dos instrumentos culturais (externos ou internos), pois são itens ativos do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. A escola é detentora destes instrumentos culturais e cabe a ela promover esses espaços de aprendizagem coletivo (Vygotsky, 1993). A Aprendizagem Colaborativa se baseia na construção do conhecimento onde há uma relação do indivíduo com o ambiente e a interação com os outros.

A avaliação da aprendizagem, é uma atividade imprescindível que interage com os processos de ensino e de aprendizagem e constitui-se numa prática complexa em âmbito educacional. Os discentes da Pós-Modernidade, ao contrário da geração anterior, estão acostumados às inovações da tecnologia digital (telefones, Internet, celulares, iPods, dentre outros). Isto, aliado também às dificuldades intrínsecas que os professores convivem na sala de aula; por isso faz-se necessário aprimorar o processo ensino-aprendizagem. O desafio está no docente avaliar a aprendizagem discente; mensurar objetivamente a aprendizagem dos alunos; saber se um ótimo desempenho não foi causado por testes demasiadamente fáceis; comparar o desempenho de sua turma com uma turma de referência. (Jesus; Raaber, 2009). Assim, a Taxonomia de Bloom possuem uma estrutura conceitual que auxilia os docentes na definição de objetivos de aprendizagem (Vockell, 2001). Como apoio didático lançamos ela é uma ferramenta que pode ser utilizada para classificar a avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem.

2. APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E TECNOLÓGICO

A Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador - CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*), conceitua-se como um método ou estratégia de ensino-aprendizagem que envolve vários sujeitos a fim de construir conhecimento, via discussão, reflexão e tomada de decisão, mediado com recursos tecnológicos em uma interação síncrona e assíncrona (Correa, 2000; Stahl, Koschmann e Suthers, 2006). Mas a Aprendizagem Colaborativa somente será eficaz com a existência efetiva da internet e

o uso das tecnologias digitais (Dillenbourg, 1999; Stahl, Koschmann e Suthers, 2006; Correa, 2000).

Na Aprendizagem Colaborativa o aluno é colocado como agente principal na edificação do conhecimento, com estímulos que levam a interação, negociação e resolução de problemas (Torres e Irala, 2007). O diálogo ocorre tanto assíncrono e síncrono e a colaboração são característicos desse tipo de aprendizagem. É uma aprendizagem mais eficiente e social, porque não prevalece o esforço individual e a competitividade do discente; mas uma troca de ideias entre alunos e o docente; assim como entre alunos e alunos; pois o pensamento e o entendimento dos conteúdos são melhorados e aprofundados (Van Der Linden, 2005). Só há acontece uma aprendizagem colaborativa quando existe uma permuta de ideias e envolvimento em equipes e cabe ao docente promover essa interação dos discentes; caso contrário ocorreu apenas um ajuntamento pedagógico (Torres, 2007).

Para a funcionalidade das ações pedagógicas da práxis da Aprendizagem Colaborativa as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) efetuam um papel substancial através dos Ambientes Virtual de Aprendizagem (AVA´s). Nessas plataformas é possível disponibilizar uma diversidade de tecnologias digitais que possibilitam facultar atividades colaborativas e de autoria efetiva na sala de aula.

2.1. APRENDIZAGEM COLABORATIVA E SUAS MÚLTIPLAS CONCEPÇÕES

Há uma diferença entre a Aprendizagem Colaborativa de outras abordagens convencionais. Ela não é um grupo de aprendizagem, uma comunidade de aprendizagem, uma aprendizagem por pares ou uma aprendizagem cooperativa. A aprendizagem colaborativa, dentro do contexto educacional, é uma técnica de ensino que promove o engajamento discente tornando o processo de aprendizagem ativo e efetivo. Essa estratégia de ensino é levada em conta o trabalho conjunto, dentro de um grupo, sem diferenciação de classe, em um empenho organizado para alvejar um objetivo coletivo. É importante destacar que são as atividades que dão significado às ações do grupo. Nesse sentido, a direção dessas atividades envolve sujeitos organizados; que por sua vez definem funções e subtarefas; também discute-se ideias e posições com interatividade definida e negociada coletivamente (Torres, Alcantar e Irala, 2004). A interatividade e a aprendizagem colaborativa são beneficiadas pelas inúmeras ferramentas tecnológicas existentes na internet e podem ser um dos meios mais pertinente de avaliar o aprendizado dos discentes em atividades grupais (Ramal, 2002).

O termo interatividade apresenta múltiplos olhares. Uma dessas visões, discordante da confluência entre interação e interatividade; é a convergência dos termos. Pois Interação comporta em três interpretações específicas. A Genérica (interações físico-químicas) que está relacionada com a natureza sem a ação humana. Há também a Sistemática (mecanicista linear) e a Dialética Interacionista que é marcada por motivações e predisposições. Portanto o campo semântico do termo é vasto que não comporta especificidades ou singularidades (Silva, 2002).

Para que haja a interatividade é necessário que três aspectos fundamentais da comunicação de destaquem: a Participação-intervenção (mensagem deve ocorrer no modo sensório corporal e semântico); a Bidirecionalidade-hibridação (comunicação deve ser uma produção conjunta da emissão e da recepção) e a Permutabilidade-potencialidade (comunicação abrange múltiplas redes articulatórias de conexões).

Portanto a interatividade é como uma janela ampliadora da comunicação onde ocorre a participação, a predisposição do falar, do ouvir, do argumentar e do cooperar. Cabe ao docente ter uma constante reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico na sala de aula online evitando a subutilização das potencialidades do ambiente digital e da internet (Silva, 2006).

A Sincronia na Interação é uma outra característica quanto a Aprendizagem Colaborativa, pois a interação síncrona quanto a assíncrona é significativa para a aprendizagem. Cada atividade coordenada e síncrona deve surgir como resultado de uma tentativa contínua de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema; e essa sincronia permite que o estado de diálogo, de respostas imediatas e a reformulação de novas ideias seja cada vez mais comum (Correa, 2000). Por fim, a Negociação, como último elemento dessa caracterização da AC, deve estabelecer acordos em relação a uma ideia, tarefa ou problema. A AC evita a imposição de uma visão única, por isso é salutar para o grupo apresentar cada ponto de vista com justificativas, desde que elas possam negociar ou convencer os demais pares (Correa, 2000).

3. TAXONOMIA DE BLOOM (TB) NO CONTEXTO EDUCACIONAL E TECNOLÓGICO

Um grupo de psicólogos americanos, nos anos 40, liderado por Dr. Benjamin S. Bloom, reuniu-se para construir um quadro teórico referencial que ajudasse a comunicação entre examinadores e impulsionasse a pesquisa sobre avaliação, constituindo uma conexão entre os envolvidos no processo de avaliar. No princípio, a Taxonomia Original de Bloom fornece definições para as seis categorias do Domínio Cognitivo: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. Elas são ordenadas da mais simples para a mais complexa (hierarquia cumulativa);onde uma categoria é pré-requisito para a próxima categoria mais complexa. Em cada uma delas há verbos associados a cada um dos níveis da taxonomia (Krathwohl, 2002; Lomena, 2006).

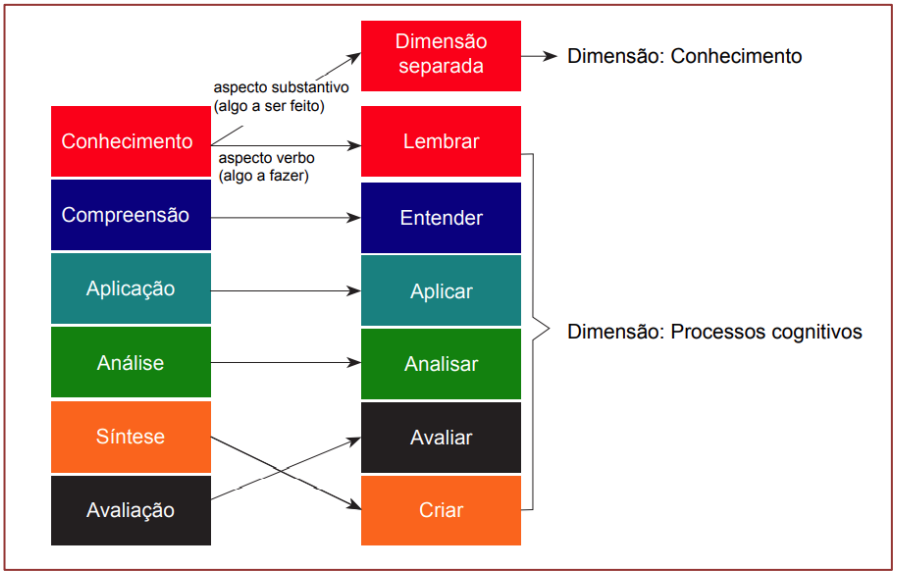
A Taxionomia de Bloom atua como um instrumento de apoio didático-pedagógico que tem como objetivo geral contribuir com problemas referentes ao currículo e a avaliação escolar. Visa possibilitar, no exame desses problemas, maior assertividade, uma vez que selecionar currículos e avaliá-los há implicitamente juízo de valor. A TB é uma apreciação qualitativa sobre fatos significativos dos processos de ensino e aprendizagem; que ampara o docente a tomar decisões sobre sua prática na sala de aula (Moretto, 2010). Conhecer e utilizar a TB vai favorecer ao ofício do professor em seu planejamento e sistematização da avaliação. Ela passa a ser uma base metodológico, que requer competência, discernimento e equilíbrio; pois outorgará um planejamento mais tangível e eficaz (Antunes, 2012).

3.1. TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA (TBR)

No ano 2001, a Taxonomia de Bloom passou por uma revisão. Um livro foi publicado intitulado T*axonomy for Learning, Teaching and Assessing: a revision of Bloom's taxonomy or educational objectives.* Essa revisão deu-se através de um grupo de especialistas americanos (psicólogos, educadores, especialistas em currículos e avaliação), supervisionado pelo Dr. David Krathwohl, que propuseram rever os pressupostos teóricos da TB. Justificou-se por causa dos novos conceitos, tecnologias e teorias incorporados ao campo educacional após a expansão da internet.

Na Taxionomia Bloom Revisada foram combinados o tipo de conhecimento a ser adquirido e o processo utilizado para a aquisição desse conhecimento. Com a TBR foi possível padronizar a linguagem sobre os objetivos de aprendizagem; ser um fundamento basilar para os cursos; trazer maior congruência aos objetivos educacionais, nas atividades e avaliações de uma unidade, curso ou currículo; por fim ser um marco definidor panorâmico para outras oportunidades educacionais (Anderson; Krathwohl, 2001; Ferraz; Belhot, 2010; Krathwohl, 2002, Bloom et al, 1956). Na Figura 1, apresentada abaixo é demonstrado um quadro comparativo dessas mudanças, de uma para duas dimensões e inserção e exclusão de novas terminologias.

Figura 1 – Taxonomia de Bloom Revisada (TBR)



Fonte: UTFPR (2014).

Os pesquisadores relacionaram os aspectos de desenvolvimento cognitivo, competência e habilidade de forma a atribuírem característica bidimensional à TB. A partir da definição de bidimensionalidade, foram combinados o tipo de conhecimento a ser adquirido (Dimensão do Conhecimento) e o processo utilizado para a aquisição desse conhecimento (Dimensão do Processo Cognitivo), conforme a descrição apresentada nos quadros 1 e 2, a seguir:

Quadro 1 – Processos cognitivos na Taxonomia de Bloom Revisada (TBR)

1. Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação, e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: reconhecendo e reproduzindo.
2. Entender: Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas "próprias palavras". Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: interpretando, exemplificando, classificando, resumindo, inferindo, comparando e explicando.
3. Aplicar: Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: executando e implementando.
4. Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: diferenciando, organizando, atribuindo e concluindo.
5. Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: checando e criticando.
6. Criar: Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: generalizando, planejando e produzindo.

Fonte: Ferrat; Belhot (2010, p.429).

Quadro 2 – Dimensão do conhecimento na Taxonomia de Bloom Revisada (TBR)

Quadro 2: Dimensão do conhecimento na Taxonomia de Bloom Revisada (TBR)

Categoria	Descrição	Subcategorias
Conhecimento efetivo	Relacionado ao conteúdo básico que o discente deve dominar a fim de que consiga realizar e resolver problemas apoiados nesse conhecimento. Nessa categoria, os fatos não precisam ser entendidos ou combinados, apenas reproduzidos como apresentados.	Conhecimento da terminologia; conhecimento de detalhes e elementos específicos.
Conhecimento conceitual	Relacionado à inter-relação dos elementos básicos num contexto mais elaborado que os discentes seriam capazes de descobrir. Elementos mais simples foram abordados e, agora, precisam ser conectados. Esquemas, estruturas e modelos foram organizados e explicados. Nessa fase, não é a aplicação de um modelo que é importante, mas a consciência de sua existência.	Conhecimento de classificação e categorização; conhecimento de princípios e generalizações; conhecimento de teorias, modelos e estruturas.
Conhecimento procedural	Relacionado ao conhecimento de "como realizar alguma coisa" utilizando métodos, critérios, algoritmos e técnicas. Nesse momento, o conhecimento abstrato começa a ser estimulado, mas dentro de um contexto único, e não interdisciplinar.	Conhecimento de conteúdos específicos, habilidades e algoritmos; conhecimento de técnicas específicas e métodos; conhecimento de critérios e percepção de como e quando usar um procedimento específico.
Conhecimento metacognitivo	Relacionado ao reconhecimento da cognição em geral e à consciência da amplitude e da profundidade de conhecimento adquirido sobre um determinado conteúdo. Em contraste com o conhecimento procedural, esse conhecimento é relacionado à interdisciplinaridade. A ideia principal é utilizar conhecimentos previamente assimilados (interdisciplinares) para a resolução de problemas e/ou a escolha do melhor método, teoria ou estrutura.	Conhecimento estratégico; conhecimento sobre atividades cognitivas, incluindo contextos preferenciais e situações de aprendizagem (estilos); autoconhecimento.

Fonte: Ferrat; Belhot (2010, p.426).

O intuito da nova proposta foi melhorar as definições dos objetivos educacionais propostos, aprimorando o planejamento e a escolha de estratégias e recurso. A Taxonomia de Bloom Revisada possui categorias ordenadas com certa hierarquia de complexidade e

abstração. Há a separação da Dimensão do Conhecimento (o que ensinar) da Dimensão do Processo Cognitivo (a atividade cognitiva envolvida), possibilitando-se a criação de um Esquema Bidimensional (EB). O uso da Tabela 1 possibilita verificar qual a extensão e a profundidade dos objetivos analisados e quais outros podem ser melhorados.

Tabela 1 – Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR)

Dimensão do conhecimento	Dimensões dos processos cognitivos					
	1. Lembrar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6. Criar
Conhecimento efetivo / factual						
Conhecimento conceitual / princípios						
Conhecimento procedural						
Conhecimento metacognitivo						

Fonte: Ferrat; Belhot (2010, p.430).

Nesse caso o conhecimento está dividido em dois tipos: (1) O conhecimento como processo e (2) O conhecimento como conteúdo assimilado. Os Conhecimentos Efetivo, Conceitual e Procedural estão atinetes à subdivisão da categoria inicial. Elas foram reorganizadas para usar uma terminologia mais clara e na qual fosse possível identificar as diferenças psicocognitivas que seriam desenvolvidas e a quarta e nova subcategoria está relacionada ao conceito de metacognição. Essa envolve o conhecimento cognitivo real assim como a consciência da aprendizagem individual (Anderson et al., 2001).

4. PROPOSTA DE PRÁTICA EDUCACIONAL COLABORATIVA NO IFBA

Com a intenção de demonstrar a interação da Aprendizagem Colaborativa e a Taxonomia de Bloom Revisada será descrito uma Proposta de Prática Educacional Colaborativa no IFBA – Campus Juazeiro, na disciplina Metodologia Científica, nos Cursos Técnicos Subsequente em Administração e Segurança do Trabalho. Dentro desse contexto apresentado nesse artigo pode-se ter como exemplo as seguintes características dessa proposta, que terá duas vertentes: a experiência docente e autor deste artigo; assim como moldes de práxis de outros docentes pesquisados na internet.

Quadro 3 – Proposta de Prática Educacional no IFBA – Campus Juazeiro

PROPOSTA DE PRÁTICA EDUCACIONAL – METODOLOGIA CIENTÍFICA **IFBA- Campus Juazeiro**
Semestre: 2022.2 **Disciplina**:Metodologia Científica **Docente**: Profº Msc. Jailson Souza
Turmas: Subsequente em Administração e Segurança do Trabalho (Módulo II – Noturno)
Conteúdo Estruturante: Saberes Espontâneos e Racionais (6h/a) **Temporalidade**: 3 Semanas
Problema Focal: Como oportunizar a diversidade de saberes para alunos adultos utilizando a Aprendizagem Colaborativa, com ferramentas digitais, sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom Revisado?
Solução Exequível: Desenvolver um Mural Digital de Saberes (MdiS) que interligue os discentes com o conhecimento científico às suas áreas de formação - Administração ou à Segurança do Trabalho.
Prazo Execução: 1°/08/2022 – 21/08/2022
Objetivos: * *Geral*: Oportunizar a diversidade de saberes para alunos adultos utilizando a Aprendizagem Colaborativa, com ferramentas digitais, sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom Revisada. * *Específicos*: a) Planejar (pesquisa, seleção e adequação) as atividades colaborativas digitais através da Sequência Didática Semanal para o Ensino Híbrido; b) Configurar a Sala de Aula de Metodologia Científica no Ava – Moodle IFBA; c) Postar as atividades e o material de estudo (e-books, vídeos, links) no Ava – Moodle IFBA; d) Escolher as Ferramentas Digitais (Software e App´s) adequadas para a proposta; e) Programar as datas das aulas síncronas no Ava - Moodle IFBA; f) Configurar e testar o Google Meet para as aulas síncronas; g) Elaborar e postar as avaliações no Ava - Moodle IFBA.
Público-Alvo: alunos dos Cursos Téc. Subsequente Administração e Segurança do Trabalho
Recursos: Laboratório de Informática, Moodle IFBA, Software e Aplicativos (Wilkipédia, Pandlet, Goggle Drive, etc)
Equipe de Implementação: COGEAD, DGTI, Núcleo Gestor do Campus, Coordenação Cursos, Docentes e Técnicos Educacionais, NIAPNE e a CORES.

Fonte: Do Autor (2022).

Para a execução eficaz da PPE- Metodologia Científica foi elaborado uma Taxonomia de Bloom para ensino-aprendizagem da Disciplina Metodologia Científica, conforme o conteúdo e os objetivos elencados no quadro anterior. Na Tabela 1, descreve uma Lista dos Processos Cognitivos, da Ordem inferior à Ordem superior.

Tabela 1 – Taxonomia de Bloom Revisada para Metodologia Científica

1. LEMBRAR	2. ENTENDER	3. APLICAR	4. ANALISAR	5. AVALIAR	6. CRIAR
Realizar estudo em grupo, em colaboração com os colegas da turma sobre o tema	Debater, contrapor e cocriar ideias, partilhar saberes e experiências	Resolver um problema mediante a aplicação do saberes racionais e espontâneos	Realizar Atividades de autorais e discussões através de análise dos saberes	Justificar, defender e apresentar opiniões divergentes sobre os tipos de saberes	Construir e produzir e publicar Wiki sobre os tipos de saberes
PALAVRAS-CHAVE	**PALAVRAS-CHAVE**	**PALAVRAS-CHAVE**	**PALAVRAS-CHAVE**	**PALAVRAS-CHAVE**	**PALAVRAS-CHAVE**
Reconhecer Listar Descrever Identificar Localizar	Escrever Relacionar Resumir Explicar Comparar	Entrevistar Ilustrar Compartilhar Construir Editar	Publicar Avaliar Informar Deduzir; Categorizar Lincar	Criticar Arguir Validar Tirar Conclusões Refletir Recomendar	Modificar Podcastear Publicar Construir Produzir Colaborar
AÇÃO	**AÇÃO**	**AÇÃO**	**AÇÃO**	**AÇÃO**	**AÇÃO**
Localizar e armazenar 10 Mapas Conceituais sobre o tema, utilizando a ferramenta *Pinterest*	Escrever um relato sobre os tipos de saberes utilizando as plataformas de artigos: *Google Acadêmico, Capes ou Scielo*	Compartilhar vídeos utilizando o *canva* ou *magistro*; compartilhar semanalmente o material para todos os alunos da sala	Publicar um Mapa Mental (textos, imagens) sobre os tipos de saberes pelo aplicativo *Coogle* (forma colaborativa e dinâmica)	Criar uma Apresentação para Seminário Científico, contendo citações de 5 teóricos sobre o tema e as devidas Referências utilizando App *Prezi*	Criar um arquivo digital no *Google drive* de forma colaborativa utilizando-se da ferramenta *Goolge Docs* para a criação de um arquivo digital compartilhado
PERGUNTA	**PERGUNTA**	**PERGUNTA**	**PERGUNTA**	**PERGUNTA**	**PERGUNTA**
Poderia localizar os tipos de saberes existentes através de mapas conceituais utilizando o Pinterest?	Poderia relacionar os tipos de saberes existentes através das plataformas de artigos, na temporalidade 2022?	Poderia compartilhar exemplos dos saberes racionais e espontâneos através de entrevistas com moradores do bairro São Francisco?	Poderia publicar um único Mapa Mental sobre os Saberes, no *Coogle,* com a colaboração de todos os alunos da sala?	Poderia defender e justificar o seu ponto de vista sobre a superioridade do saber científico sobre os demais saberes?	Poderia criar um wiki, no Google Docs, de forma colaborativa sobre os novos tipos de saberes da Era Digital a partir da Geração Milenium?

Fonte: Do Autor (2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados concluiu-se que aprendizagem colaborativa, dentro do contexto educacional, é uma técnica de ensino que promove o engajamento discente tornando o processo de aprendizagem ativo e efetivo. Chegou a conclusão também que a Taxionomia Bloom Revisada melhorou a padronização dos objetivos de aprendizagem facilitando o processo de avaliação. Por fim constatou que é possível criar e executar uma proposta de prática educacional através da integração da Aprendizagem Colaborativa com a Taxonomia de Bloom.

REFERÊNCIAS

[1] ANDERSON, L. W. et. al. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revison of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.

[2] ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, K. R. A. Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy or educational objectives. New York: Longman, 2001.

[3] ANTUNES, C. A avaliação da aprendizagem escolar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

[4] BLOOM, B. S. et al. Taxonomy of educational objectives. New York: David Mckay, 1956. 262 p. CORREA, L. M. Z. (2000). Aprendizaje Colaborativo: una nueva forma de diálogo interpessoal y en red. Quaderns Digital, Valência, v. 1, n. 27, p. 1-10.

[5] DILLENBOUR, P. What do you mean by collaborative learning? In: Dillenbour, P. (Ed.). Collaborative – learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: https://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

[6] FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão & Produção, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2022.

[7] KRATHWOHL, DAVID R. (2002) "A revision of bloom's taxonomy: an overview", In: Theory into Practice, n. 41, v. 4, p. 212-218.

[8] KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. Theory in Practice, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

[9] LOMENA, M. Benjamin Bloom. Disponível em: . Acesso em: 28 março 2006.

[10] MORETTO, V. P. Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

[11] RAMAL, A. C. (2002). Educação na cibercultura. Porto Alegre: Artmed. SILVA, M. (2002). Sala de aula interativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet.

[12] STAHL, G., KOSCHMANN, T., & SUTHERS, D. (2006). Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective. In Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 409- 426). Disponível em:<https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1351889>. Acesso em: 10 dez.2022.

[13] TORRES, P. L.; ALCANTAR, P. R.; IRALA, E. A. F. (2004). Grupos de Consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez.

[14] VAN DER LINDEN, M. M. G. (2005). Diálogo didático mediado on-line: subsídios para sua avaliação em situações de ensino-aprendizagem. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 261 p.

[15] VYGOTSKY, L. S. (1993). Pensamento e linguagem. [e-book] Brasil: Martins Fontes.

Capítulo 4

Explorando metáforas: a revisão linguístico-semântica das metáforas dentro do contexto narrativo literário

Kimberly Kristen Ribeiro Silva
Sandra Maria Leal Alves

Resumo: Considerando serem as metáforas figuras de linguagem que transcendem o significado literal das palavras e destinadas a conectar conceitos aparentemente distintos para criar outras camadas de significado, o objetivo da reflexão aqui apresentada é pensar como a revisão linguístico-semântica das metáforas pode contribuir para a qualidade estética, a eficácia comunicativa e o impacto emocional das obras literárias. Essa figura de linguagem é fundamental para a criação de significados paralelos e a construção de mundos fictícios convincentes, o que agrega valor às narrativas literárias e, por isso, devem ser empregadas com sensibilidade, criatividade e rigor crítico.

Palavras-chave: metáfora, significados, revisão de textos, narrativas literárias.

1. INTRODUÇÃO

A revisão semântica de metáforas representa um campo de estudo fundamental para compreender a complexa interação entre linguagem e significado na construção de narrativas. Motivada pela valorização dessa interação e pela importância das metáforas na expressão artística, este artigo propõe-se a investigar o papel crucial do revisor nesse processo, visando examinar sua contribuição para a identificação e refinamento das metáforas.

A finalidade deste artigo é fornecer uma reflexão sobre o papel da revisão na otimização do uso de metáforas no contexto literário. O objetivo é pensar como a revisão das metáforas pode contribuir para a qualidade estética, a eficácia comunicativa e o impacto emocional das obras literárias.

Destacando a importância do trabalho do revisor na identificação e no refinamento das metáforas, busca-se oferecer insights relevantes tanto para escritores quanto para profissionais da revisão, a fim de aprimorar suas habilidades e práticas no processo de criação literária.

Acredito que a revisão das metáforas é essencial para garantir a coesão, a clareza e a eficácia da comunicação dentro do texto. Além disso, reconheço a importância do trabalho colaborativo entre escritores e revisores para elevar o nível das obras literárias. Uma abordagem reflexiva e crítica é fundamental para a criação de textos que ressoem com os leitores, destacando a revisão de metáforas como uma prática indispensável na escrita literária.

A narrativa literária, enquanto expressão artística, é intrinsecamente marcada pelo uso habilidoso da linguagem para transmitir significados profundos e complexos (Iser, 1978). Dentro desse vasto domínio da expressão artística, as metáforas emergem como poderosos dispositivos literários, enriquecendo as narrativas com suas nuances e subtextos (Ricoeur, 1975). Esta revisão da literatura visa explorar a função e a importância das metáforas dentro do contexto narrativo literário, com um foco específico na sua revisão e reinterpretação ao longo do tempo (Ricoeur, 1975).

As metáforas são figuras de linguagem que transcendem o significado literal das palavras, conectando conceitos aparentemente distintos para criar outras camadas de significado (Lakoff & Johnson, 1980). Ao substituir uma palavra por outra de forma não literal, as metáforas estabelecem analogias e associações que estimulam a imaginação do leitor e enriquecem a compreensão da obra. Essas figuras retóricas podem assumir diversas formas, desde comparações diretas até imagens simbólicas mais abstratas, mas todas compartilham a capacidade de evocar emoções, despertar reflexões e transmitir mensagens profundas de forma compacta e poderosa (Aristóteles, 335 a.C.).

Na literatura, as metáforas desempenham um papel fundamental na criação de significado e na construção de mundos fictícios convincentes (Ricoeur, 1975). Elas permitem que os autores transcendam as limitações da linguagem literal, dando vida a conceitos abstratos e tornando-os acessíveis aos leitores através de imagens concretas e vívidas (Ricoeur, 1975). Além disso, as metáforas possibilitam uma multiplicidade de interpretações, enriquecendo as obras com uma riqueza de significado que ressoa em diferentes níveis de compreensão (Iser, 1978).

Além de criar imagens vívidas, as metáforas também têm o poder de instigar a imaginação do leitor, convidando-o a explorar significados mais sutis e camadas de interpretação (Ricoeur, 1975). Ao desafiar as noções convencionais de linguagem e significado, as

metáforas incentivam o leitor a engajar-se ativamente com o texto, buscando conexões e *insights* que vão além do óbvio (Lakoff & Johnson, 1980). Como resultado, cada leitor pode encontrar significados únicos e pessoais nas metáforas, enriquecendo assim sua experiência de leitura e sua compreensão da obra (Ricoeur, 1975).

A habilidade das metáforas de encapsular complexidade em uma única imagem ou frase confere à linguagem literária uma profundidade inigualável. Ao evocar associações sensoriais, emocionais e intelectuais, as metáforas transcendem a mera comunicação de informações para instigar reflexões mais amplas sobre temas universais como amor, morte, tempo e identidade. Essa capacidade de sugerir significados sutis e multidimensionais eleva a qualidade estética das obras literárias, transformando a leitura em uma experiência enriquecedora e transformadora.

2. APRIMORAMENTO DAS METÁFORAS POR MEIO DA REVISÃO SEMÂNTICA EM TEXTOS NARRATIVOS

A utilização de metáforas nas narrativas literárias não é apenas uma questão de escolha aleatória, mas sim um processo delicado e deliberado que requer atenção cuidadosa e refinamento constante. A revisão desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo aos escritores identificar, avaliar e aprimorar as metáforas de acordo com uma série de critérios que visam melhorar a clareza, a eficácia e a ressonância emocional das obras literárias.

Quando se trata da revisão de tradução, essa consideração cultural se torna ainda mais crucial. O revisor não só precisa garantir a fidelidade ao significado original da metáfora, mas também deve estar ciente das diferenças culturais entre o texto original e o texto traduzido.

Nesse sentido, o revisor desempenha um papel fundamental na identificação de metáforas que possam não ressoar da mesma forma na cultura-alvo. Isso requer uma compreensão profunda das peculiaridades linguísticas e culturais de ambos os idiomas envolvidos. O revisor precisa avaliar se as metáforas traduzidas mantêm a eficácia comunicativa e ressonância emocional que as do texto original.

Além disso, o revisor pode sugerir alternativas criativas para metáforas que não sejam facilmente transponíveis entre as culturas, garantindo que o texto traduzido mantenha sua autenticidade e impacto. Essa abordagem sensível às diferenças culturais não apenas preserva a integridade artística da obra, mas também permite que ela seja apreciada e compreendida em diferentes contextos linguísticos e culturais. Em última análise, a atuação do revisor na revisão de tradução de metáforas contribui para a universalidade e acessibilidade da obra literária, enriquecendo assim a experiência de leitura para um público mais amplo.

a) Ajuste do Tom e do Estilo

Uma das considerações mais importantes durante a revisão das metáforas é o ajuste do tom e estilo da narrativa (Ricoeur, 1975). Cada obra literária possui sua própria voz única, e as metáforas devem estar em harmonia com essa voz para garantir uma experiência coesa e imersiva para o leitor (Ricoeur, 1975). Durante a revisão, os escritores devem avaliar se as metáforas escolhidas estão alinhadas com o tom geral da obra, adaptando-as conforme necessário para manter a consistência e a integridade estilística.

b) Adequação ao Público-Alvo

Além disso, a revisão das metáforas também envolve considerações sobre o público-alvo da obra (Ricoeur, 1975). Metáforas complexas ou obscuras podem alienar leitores menos familiarizados com a linguagem literária, enquanto metáforas simplistas podem subestimar a inteligência e a sensibilidade do público mais sofisticado (Ricoeur, 1975). Portanto, os escritores devem revisar suas metáforas com o objetivo de encontrar um equilíbrio entre acessibilidade e profundidade, adaptando-as para atender às necessidades e expectativas específicas de seu público-alvo.

c) Aprimoramento da Clareza e Eficácia da Comunicação

A revisão das metáforas desempenha um papel fundamental no aprimoramento da clareza e eficácia da comunicação na narrativa literária (Ricoeur, 1975). Metáforas bem escolhidas e refinadas podem tornar conceitos abstratos mais acessíveis e compreensíveis para o leitor, facilitando a transmissão de mensagens complexas e provocativas (Ricoeur, 1975). Ao revisar suas metáforas, os escritores podem garantir que cada imagem e comparação contribua de forma significativa para o desenvolvimento da trama, dos personagens e dos temas, enriquecendo assim a experiência de leitura e a profundidade emocional da obra.

No ajuste do tom e estilo da narrativa, o revisor atua como um mediador entre a voz única da obra e a seleção apropriada de metáforas. Ele analisa se as metáforas escolhidas estão em harmonia com o estilo geral da escrita e se contribuem para a coesão estilística do texto. Além disso, o revisor pode sugerir alternativas ou ajustes nas metáforas para garantir que elas complementem o tom e o estilo da narrativa, mantendo sua integridade e consistência.

Quanto à adequação ao público-alvo, o revisor desempenha um papel fundamental na análise de como as metáforas podem ser percebidas e compreendidas pelo público leitor. Ele considera se as metáforas são acessíveis e cativantes o suficiente para engajar os leitores-alvo, evitando tanto a simplificação excessiva quanto a complexidade desnecessária. O revisor pode oferecer sugestões para ajustar as metáforas de acordo com as expectativas e sensibilidades específicas do público, garantindo assim uma experiência de leitura mais envolvente e satisfatória.

Na melhoria da clareza e eficácia da comunicação, o revisor trabalha para garantir que as metáforas sejam claras, evocativas e capazes de transmitir os significados desejados de forma precisa e impactante. Ele verifica se as metáforas contribuem para a compreensão dos temas, personagens e eventos da história, promovendo uma experiência de leitura enriquecedora e emocionalmente envolvente. Além disso, o revisor pode sugerir ajustes nas metáforas para aprimorar sua capacidade de comunicar mensagens complexas e provocativas, elevando assim o impacto da obra no leitor.

2.1. EXEMPLOS DE UTILIZAÇÃO DE METÁFORAS EM TEXTOS NARRATIVOS

Para ilustrar como as metáforas são frequentemente empregadas em textos narrativos, vamos considerar alguns exemplos de sua aplicação em diferentes contextos literários.

a) Romance Histórico: Exemplo original: "As muralhas da cidade eram como sentinelas antigas, erguidas para guardar os segredos do passado." Neste exemplo, as muralhas da cidade são comparadas a sentinelas, evocando uma imagem poderosa de proteção e mistério.

b) Poesia Contemporânea: Exemplo original: "O coração é um relógio quebrado, batendo em descompasso sob o peso das horas." Nesta metáfora, o coração é comparado a um relógio quebrado, transmitindo a ideia de desordem e desespero diante do tempo.

c) Ficção Científica: Exemplo original: "O universo era um vasto oceano de estrelas, cada uma ilha solitária na escuridão infinita." Esta metáfora descreve o universo como um oceano de estrelas, sugerindo a vastidão e a solidão do espaço sideral.

Embora esses exemplos demonstrem a eficácia das metáforas na criação de imagens vívidas e evocativas, uma revisão cuidadosa pode aprimorar ainda mais essas metáforas, garantindo que elas se alinhem ao tom e ao propósito do texto. Vejamos como cada exemplo poderia ser refinado.

a) Romance Histórico: Exemplo revisado: "As muralhas da cidade se erguiam como guardiãs ancestrais, testemunhas silenciosas da passagem do tempo e dos segredos enterrados em suas pedras." Esta revisão aprimora a metáfora, adicionando uma camada de complexidade e mistério, enquanto mantém a imagem de proteção e antiguidade.

b) Poesia Contemporânea: Exemplo revisado: "O coração é um relógio desgastado, suas engrenagens rangendo sob o peso implacável das horas." Nesta revisão, a metáfora é refinada para enfatizar ainda mais a ideia de desgaste e deterioração, aprofundando o impacto emocional da imagem.

c) Ficção Científica: Exemplo revisado: "O universo estendia-se como um vasto oceano de estrelas, cada uma brilhando como um farol solitário na vastidão cósmica." Aqui, a metáfora é ampliada para incluir a imagem de faróis, adicionando uma sensação de orientação e esperança na escuridão do espaço.

Esses exemplos destacam como uma revisão cuidadosa pode elevar o poder e a eficácia das metáforas, garantindo que elas se integrem perfeitamente ao tecido narrativo e contribuam de forma significativa para a experiência de leitura do público (Ricoeur, 1975). Ao refinarem suas metáforas, os escritores podem criar textos mais ricos, envolventes e emocionalmente impactantes, enriquecendo assim o mundo da literatura com sua criatividade e expressão artística.

2.2. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE ESCRITORES E REVISORES PARA O REFINAMENTO DAS METÁFORAS NAS NARRATIVAS LITERÁRIAS

A utilização eficaz de metáforas nas narrativas literárias é uma tarefa complexa que se beneficia enormemente da colaboração entre escritores e revisores. Enquanto os escritores trazem sua visão e criatividade para o processo de escrita, os revisores desempenham um papel crucial ao oferecer *insights* valiosos sobre o impacto e a eficácia das metáforas, ajudando os escritores a refinarem sua expressão e sua voz dentro do texto (Carnicelli & Smith, 2013).

Os revisores desempenham um papel essencial ao fornecer uma perspectiva externa sobre como as metáforas são recebidas pelos leitores (Carnicelli & Smith, 2013). Ao analisarem o impacto das metáforas no contexto da narrativa como um todo, os revisores podem identificar áreas onde as metáforas podem ser aprimoradas para melhorar a clareza, a coesão e o impacto emocional do texto (Carnicelli & Smith, 2013). Suas observações críticas e sugestões construtivas ajudam os escritores a compreenderem

melhor como suas escolhas linguísticas influenciam a experiência de leitura do público, incentivando-os a refinarem suas metáforas de acordo com as necessidades e expectativas dos leitores.

Além de oferecerem *insights* sobre o impacto das metáforas, os revisores também desempenham um papel importante no refinamento da expressão e voz do escritor (Carnicelli & Smith, 2013). Ao trabalharem em estreita colaboração com os escritores, os revisores podem ajudá-los a desenvolver uma compreensão mais profunda de seu próprio estilo e voz literária, identificando áreas onde as metáforas podem ser ajustadas para refletir com mais precisão a intenção e a sensibilidade do escritor (Carnicelli & Smith, 2013). Essa colaboração dinâmica entre escritores e revisores contribui para o desenvolvimento de textos mais autênticos, coesos e impactantes, enriquecendo assim o panorama literário com uma variedade de vozes distintas e expressivas.

2.3. O PONTO DE VISTA GRAMATICAL DA METÁFORA

O ponto de vista gramatical da metáfora é crucial para compreender sua função dentro da estrutura linguística, conforme destacado por Lakoff e Johnson em sua obra "Metáforas da Vida Cotidiana" (1980). Gramaticalmente, a metáfora é uma figura de sintaxe que substitui uma palavra ou expressão por outra, estabelecendo uma relação de semelhança ou analogia entre elas. Ela pode ser utilizada em diferentes níveis da linguagem, desde o nível lexical até o nível sintático (Lakoff & Johnson, 1980).

No nível lexical, a metáfora opera por meio da substituição de uma palavra por outra que possui uma relação de semelhança metafórica (Lakoff & Johnson, 1980). Por exemplo, quando se diz "o mar é um tapete azul", a palavra "tapete" é metaforicamente empregada para se referir ao mar, estabelecendo uma relação de similaridade entre os dois elementos.

No nível sintático, a metáfora pode envolver a substituição de uma expressão inteira por outra, criando uma comparação implícita entre elas (Lakoff & Johnson, 1980). Por exemplo, na frase "seus olhos são estrelas cintilantes", a expressão "estrelas cintilantes" é metaforicamente usada para descrever os olhos, estabelecendo uma comparação entre a beleza dos olhos e a luminosidade das estrelas.

Dessa forma, compreender o ponto de vista gramatical da metáfora é essencial para apreciar sua função e impacto na comunicação e na expressão artística, conforme enfatizado por Lakoff e Johnson (1980).

Além das considerações gramaticais, é importante destacar o aspecto cognitivo e simbólico das metáforas na narrativa literária. Lakoff e Johnson (1980) ressaltam que as metáforas não são apenas figuras de linguagem, mas reflexos dos processos cognitivos humanos e das estruturas mentais subjacentes. Nesse sentido, as metáforas não apenas comunicam significados, mas também moldam nossa compreensão e percepção do mundo.

No contexto literário, as metáforas desempenham um papel fundamental na construção de imagens e na transmissão de temas e emoções. Segundo Ricoeur (1975), as metáforas são "pontes" que conectam o mundo sensorial ao mundo conceptual, permitindo aos escritores expressar conceitos abstratos de forma concreta e vívida. Assim, as metáforas tornam-se veículos poderosos para explorar questões existenciais, sociais e psicológicas dentro das obras literárias.

Além disso, as metáforas podem assumir significados culturais e históricos específicos, enraizados em tradições e contextos socioculturais particulares. Como observado por Ricoeur (1975), a interpretação de metáforas pode variar de acordo com a bagagem cultural e as experiências individuais de cada leitor. Portanto, os escritores e revisores devem estar atentos não apenas ao significado intrínseco das metáforas, mas também às possíveis conotações e associações culturais que elas evocam.

Assim, ao revisar metáforas em obras literárias, é essencial considerar não apenas sua função gramatical e estilística, mas também sua ressonância cognitiva, simbólica e cultural. Somente assim é possível garantir que as metáforas contribuam de maneira significativa para a riqueza e profundidade da narrativa, enriquecendo a experiência de leitura e possibilitando interpretações diversas e enriquecedoras.

2.4. ORIGINALIDADE, TEMÁTICA E IMPACTO NA NARRATIVA LITERÁRIA

Considerando os aspectos já abordados sobre a revisão de metáforas na narrativa literária, é pertinente explorar o papel da originalidade e da criatividade na seleção e no refinamento das metáforas. Ao revisar metáforas, os escritores e revisores devem buscar um equilíbrio entre a inovação e a familiaridade, conforme sugerido por Ricoeur (1975). A originalidade das metáforas pode agregar frescor e profundidade à narrativa, despertando o interesse do leitor e oferecendo novas perspectivas sobre temas e imagens comuns. No entanto, é importante também garantir que as metáforas sejam compreensíveis e relevantes dentro do contexto da obra, evitando o uso excessivo de figuras de linguagem obscuros ou desconectados da narrativa.

Além disso, é fundamental considerar a função temática das metáforas durante o processo de revisão. As metáforas não são apenas ornamentos linguísticos, mas também veículos para explorar e transmitir temas e ideias centrais da obra. Como apontado por Lakoff e Johnson (1980), as metáforas são reflexos dos processos cognitivos humanos, e sua escolha e elaboração podem revelar insights profundos sobre a visão de mundo do autor e os temas subjacentes da narrativa. Portanto, ao revisar metáforas, é essencial avaliar como elas contribuem para o desenvolvimento temático e emocional da obra, garantindo que estejam alinhadas com a mensagem e a intenção do autor.

Por fim, é importante destacar o papel do leitor na interpretação e apreciação das metáforas. Conforme enfatizado por Ricoeur (1975), a interpretação de metáforas pode variar de acordo com as experiências individuais e a bagagem cultural de cada leitor. Portanto, os escritores e revisores devem estar conscientes das múltiplas camadas de significado que as metáforas podem evocar e considerar como diferentes leitores podem interpretá-las. Ao revisar metáforas, é necessário garantir que elas sejam evocativas e sugestivas o suficiente para estimular a imaginação e a reflexão do leitor, mas também abertas o bastante para permitir uma variedade de interpretações e experiências de leitura enriquecedoras.

3. CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, foi explorada a importância da revisão semântica de metáforas dentro do contexto narrativo literário, destacando diversos aspectos que influenciam a escolha e o refinamento dessas figuras de linguagem. Desde a compreensão do ponto de vista gramatical das metáforas até a consideração da originalidade, tema e interpretação,

foi evidenciada a complexidade desse processo e sua relevância para a qualidade e profundidade das obras literárias.

A revisão das metáforas emerge como uma prática essencial, não apenas para garantir a coesão estilística e comunicativa, mas também para enriquecer a experiência de leitura e explorar temas e ideias de maneira vívida e significativa. Conforme ressaltado por Lakoff, Johnson e Ricoeur, as metáforas transcendem sua função linguística, refletindo processos cognitivos, culturais e simbólicos que moldam a compreensão do mundo e a relação com a literatura.

Portanto, conclui-se que a revisão de metáforas é uma etapa indispensável no processo de escrita literária, exigindo sensibilidade, criatividade e rigor crítico por parte dos escritores e revisores. Ao aprimorar a escolha, o ajuste e o impacto das metáforas, pode-se elevar o nível da narrativa, estimular a imaginação do leitor e promover uma conexão mais profunda entre o texto e sua audiência. Assim, ao valorizar e aperfeiçoar as metáforas dentro da prática de revisão, contribui-se para a riqueza e vitalidade da expressão artística na literatura.

REFERÊNCIAS:

[1] Aristóteles. (335 a.C.). *Poética.* Recuperado de http://classics.mit.edu/Aristotle/poetics.html

[2] Black, M. (1962). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

[3] Carnicelli, S., & Smith, K. (2013). *Colaboração na Sala de Aula: Teoria e Pesquisa.* Taylor & Francis.

[4] Iser, W. (1978). *O Ato da Leitura: Uma Teoria da Resposta Estética.* (J. Camargo, Trad.). Editora 34.

[5] Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metáforas da Vida Cotidiana.* (M. A. S. Paixão & L. A. Nunes, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

[6] Ricoeur, P. (1975). *A Metáfora Viva*. (Tradução: Dion Davi Macedo). São Paulo, SP: Edições Loyola.

Capítulo 5

Reflexões sobre revisão de texto

Sandra Maria Leal Alves

Resumo: O presente artigo objetiva relatar a experiência adquirida pela autora com um projeto de ensino, de caráter permanente, levado a efeito no Centro de Letras e Comunicação (CLC), na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), intitulado Núcleo de Revisão de Textos (NRT), vinculado ao curso de bacharelado em Letras - Redação e Revisão de Textos. O NRT é um laboratório experimental, onde os alunos do curso, desde seu ingresso, têm a oportunidade de vivenciar práticas relativas à futura profissão. Apresentamos alguns exemplos das atividades teórico-metodológicas relativas ao sentido do texto, desenvolvidas pelos estudantes durante as revisões, e que são coordenadas e supervisionadas de modo efetivo e sistemático pela professora coordenadora do projeto. A discussão aqui apresentada sugere que a revisão com foco no sentido precisa, de modo indissociável, considerar o cotexto e o contexto da interlocução do autor com seus leitores reais ou presumidos, reconhecer as intenções e os objetivos da mensagem e ser capaz de não os alterar.

Palavras-chave: ensino, texto, revisão, sentido.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os senhores autores vivem nas alturas,
não gastam o precioso saber em despiciências
e insignificâncias, letras feridas, trocadas, [...]
E depois os revisores que acudam a resolver os problemas,
Sois nossos anjos-da-guarda, a vós nos confiamos [...]
José Saramago (1989, cap. 1)

Por mais que os falantes queiram "dar de ombros" para a produção de uma fala e, especialmente, de uma escrita que siga a norma culta, não há como negar que o bem-falar e o bem-escrever continuam sendo marcas de prestígio e *status* nas diferentes esferas sociais. Também não há como negar que, para os que defendem o bom uso da língua portuguesa, causa estranhamento quando uma figura pública "escorrega" nesse quesito ao se pronunciar.

Sabe-se que, em nome das boas relações (e até da aceitação social), os deslizes de linguagem cometidos nas redes sociais são toleráveis; afinal, se a fala comunica, fecha-se o ciclo da convivência a distância. Ou seja, se o que alguém diz é recebido e compreendido pelos interlocutores, o objetivo da comunicação se concretizou.

Mas na esfera acadêmica a cobrança pelo uso culto da língua se intensifica. Acadêmicos e intelectuais veem com menos valia um texto científico que, apesar de sua contribuição técnica, apresente deslizes de linguagem; sempre fica o questionamento: o descuido/desconhecimento é apenas com a linguagem ou se estende ao conhecimento do autor sobre o assunto que se propõe a discutir?

Atualmente, por causa da difusão da informação através dos meios digitais, ocorre uma proliferação de publicações, as quais nem sempre passam por revisão linguística especializada. Com uma frequência maior do que a desejada, acessamos com avidez um material cujo tema nos interessa, mas, ao iniciar a leitura, perdemos o ímpeto ao percebermos que o texto não é linguisticamente adequado ao contexto proposto.

Foi com base em reflexões dessa natureza que surgiu, primeiramente, o curso de Bacharelado em Letras – Redação e Revisão de Textos na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no Centro de Letras e Comunicação (CLC), em 2009, e, vinculado a ele e posteriormente, o Núcleo de Revisão de Textos (NRT). O curso tem uma afluência grande de alunos, mas faltava-lhes um espaço para praticar os conhecimentos teóricos recebidos. Nesse contexto foi idealizado e implementado o NRT em 2017.

Os propósitos do NRT, por ocasião de sua idealização, eram ambiciosos: I) revisar textos de todos os tipos e gêneros, oriundos de todas as unidades da UFPel e da comunidade em geral; II) envolver todos os discentes do curso que desejassem tal prática na sua formação; e III) realizar uma atividade de formação acadêmica que beneficiasse a comunidade de forma gratuita. Os propósitos se cumpriram e foram além. Atualmente o NRT tem um fluxo intenso de materiais para revisão, oriundo das mais diversas áreas do conhecimento e de diferentes lugares do país. Os materiais chegam através do nosso e-mail[1] e são

[1] nucleorevisao.ufpel@gmail.com

armazenados no Google Drive; após isso são destinados aos revisores conforme a disponibilidade destes, os quais fazem a revisão primeiramente sozinhos ou em duplas e, na sequência, encaminham para a coordenadora do NRT. Como nosso trabalho tem caráter pedagógico, a coordenadora do projeto analisa a revisão feita pelos alunos, orientando-os individualmente sempre que considerar necessário. Só então o texto é devolvido ao autor.

Essa extensa e diversa demanda fez com que o NRT se aprimorasse, buscando atender tanto a necessidade da academia e da comunidade quanto ao anseio dos acadêmicos de se aprimorarem para a futura atividade profissional. Hoje o NRT conta com um espaço próprio para a realização do trabalho, localizado junto às dependências do CLC[2], com computadores, internet, materiais para consulta e mobiliário adequado para bem desenvolver o potencial dos alunos. Vejamos a seguir um pouco do que se faz nas revisões.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA REVISÃO DE TEXTO

Este artigo não pretende ensinar a revisar textos - porque seria tratar o tema como algo demasiado simples -, almeja somente apresentar o trabalho realizado pelo NRT e fazer uma reflexão sobre o papel do sentido na revisão. É imprescindível que falemos sobre o principal elemento envolvido nesse trabalho – a língua escrita – e a importância de seu conhecimento pleno na vida do revisor. Este profissional das palavras não pode, por exemplo, dar-se ao luxo de pensar como Luís Fernando Veríssimo, na crônica "O gigolô das palavras", que confessa que:

> [...] Não raro, peço delas [as palavras] flexões inomináveis para satisfazer meu gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que os outros já fizeram com elas. [...] (Veríssimo, 1985, p. 14-15).

Diferentemente de Veríssimo, Coelho Neto (2017, p. 23) diz que "Houve tempo em que os revisores eram pessoas de grande preparo intelectual". Quero crer que o nobre autor não quis desmerecer os revisores da atualidade, pois hoje contamos com cursos universitários para prepará-los, sem contar com os indiscutíveis e efetivos recursos tecnológicos que temos à mão, seja para buscar informações sobre a língua seja para buscar conhecimento técnico e cultural. Não acho que seja possível estabelecer comparações entre os revisores do século XXI e os copistas ou os autores consagrados da Antiguidade. São outros tempos, outras competências, outros saberes e, principalmente, outros textos.

Desde a idealização do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Letras – Redação e Revisão de Textos, houve uma grande preocupação dos idealizadores com a objetividade da proposta; ou seja, incluir no programa disciplinas efetivamente voltadas para a análise das especificidades dos diferentes tipos e gêneros textuais[3]. Para tanto, foi necessário pensar, primeiramente, nas diferentes formas de abordagem para gêneros textuais literários e não literários, que incluem, por exemplo, os aspectos gramaticais da língua, o conhecimento sobre o léxico, a objetividade e a clareza, a coesão e a coerência, para todos

[2] Endereço: Rua Gomes Carneiro, nº 1 – CEP 96010-610 – Pelotas/RS – Brasil - Bloco B, andar térreo (NRT sala 101/1).
[3] Sobre tipos e gêneros textuais, ver Marcuschi, 2008 e Dionísio; Machado e Bezerra, 2010.

os gêneros e, para o gênero literário, os aspectos ligados às figuras de linguagem, ao uso de oralidade e aos não ditos que também contribuem para a significação.

Revisar textos não significa mais apenas policiar o uso de pontuação e acentuação, muito menos corrigir erros ortográficos; mal ou bem a tecnologia já se encarrega disso. Ao revisor de hoje cabe uma função muito mais nobre – trabalhar os aspectos ligados ao sentido dos textos; ou seja, ser *expert* em sintaxe e ortografia não é suficiente para fazer uma revisão com competência. Para que o texto efetivamente cumpra seu papel de comunicar num universo saturado de informação, importa muito seus aspectos semânticos e pragmáticos; seu poder de persuasão através da escolha do léxico e de estruturas adequadas aos propósitos da mensagem; seu potencial para sugerir desdobramentos de significados; sua relação com o contexto e com outros textos.

Sobre essa nova forma de revisão, Coelho Neto diz:

> Uma comunicação textual pode não atingir plenamente os objetivos pretendidos pelo autor. É nesse momento que a necessidade de um revisor se impõe, não só como profissional, mas como leitor, agindo como decisor linguístico, respeitados os limites razoáveis de atuação. (Coelho Neto, 2017, p. 74).

A função do revisor, então, é a de suprir as possíveis lacunas que o autor possa apresentar com relação ao conhecimento sobre o código escrito, e isso envolve, como já dito, mais que conhecer o vocabulário e dominar as regras de pontuação; envolve conhecimento sobre as regras combinatórias para o funcionamento da língua, em seus diferentes planos – fonológico, morfossintático, semântico e pragmático.

Com relação ao significado, o próprio termo é de difícil definição – são muitos os significados: da palavra *revisão,* de uma atitude, da vida ou, até mesmo, o significado de *significado*[4]*.* Conforme Oliveira (2001), somada à dificuldade de definir *significado* está o fato de que:

> [...] a problemática do significado transborda as próprias fronteiras da Linguística, porque ela está fortemente ligada à questão do conhecimento. Responder a como é que atribuímos significado a uma cadeia de ruídos implica adotar um ponto de vista sobre a aquisição de conhecimento. (Oliveira, 2001, p. 18).

O estruturalismo de vertente saussuriana apresenta uma definição menos abstrata de significado, definindo-o como uma unidade de diferença na relação entre as coisas; ou seja, *uma coisa é o que a outra não é* – um computador não é um liquidificador nem uma torradeira, por exemplo. Mas essas definições teóricas ajudam efetivamente o revisor? Muito pouco quando ele está diante de um texto real e funcional. Nesse momento, vale muito mais a intuição, o conhecimento de mundo e o conhecimento sobre o assunto do que quaisquer regras pré-estabelecidas, as quais são feitas para serem aplicadas, em geral, às palavras de forma isolada.

Quando as palavras são dispostas na linearidade do texto, os significados se modificam na relação entre essas palavras – temos o sentido do texto – e, nessa instância, é preciso prevenir que as coisas podem se complicar bastante. Pode, então, ocorrer ambiguidades,

[4] Sobre o significado de *significado*, ver Osgden, R. & Richards, I. A., 1976.

negações não pretendidas, afirmações não desejadas, obscuridade, circularidade, vagueza etc. E é com esses fenômenos da língua que o revisor trabalha. A título de exemplificação, veja-se o quadro abaixo.

Quadro 1 - Fragmentos de um texto cujo assunto era a liberdade de expressão, produzido em uma situação de concurso

Texto original	Texto revisado
Há de se convir que não seria conveniente para um País em máxima desordem que seus habitantes pudessem expor suas opiniões e, assim, tornando-se sabedores da real situação.	Há de se convir que não *é* conveniente para um *país* em máxima desordem que seus habitantes *possam* expor suas opiniões e, assim, *tornarem-se* sabedores da real situação.
Por outro lado, essa liberdade poderia ser aceita e extimulada, caso ocorre-se em um País realmente desenvolvido, sem fraudes, espionagem ou com carência em fatores básicos como saúde e educação igualitárias.	Por outro lado, essa liberdade poderia ser aceita e *estimulada*, caso *ocorresse* em um *país* realmente desenvolvido, sem fraudes, espionagem ou *sem* carência em *setores* básicos como saúde e educação.
Esta é uma imposição de um sistema autoritário que apesar de não assumir-se é o que impõem a seus "discípulos".	Esta é uma imposição de um sistema autoritário que**,** apesar de não assumir, é o que impõe a seus "discípulos"**.**

Fonte: autora.

Esses três fragmentos que compõem um texto de três laudas, produzido em uma situação real de comunicação, caracterizam algumas situações-problema enfrentadas pelos revisores. Analisando a coluna da direita, constata-se o que foi dito alguns parágrafos acima sobre a diferença entre a correção gramatical e a correção semântica. Aquela, com algum conhecimento e/ou consulta aos manuais (itálico no texto), resolve-se prontamente; esta demanda uma conversa com o autor por serem excessivamente abrangentes, indefinidas ou vagas (negrito no texto). Há casos, como o do exemplo acima, em que a interação entre autor e revisor é recomendável.

Neste sentido, Oliveira (2016) considera que:

> Particularmente no cotidiano profissional, essa posição exotópica do revisor na interação com o autor é fundamental para subsidiar o trabalho de revisão. A troca de conhecimentos que ocorre nesse processo exerce o importante papel de afastar os obstáculos que se interpõem a uma análise que considere trabalhar a linguagem nas situações discursivas as mais diversas. (Oliveira, 2016, p. 49).

A questão da construção do sentido está presente em um debate antigo entre a Semântica Formal[5], cujos princípios sustentam, por exemplo, os silogismos aristotélicos, em que o conceito de verdade é externo à linguagem e adota princípios de exatidão (matemática), através de um dizer livre de ambiguidade sintática, vagueza, polissemia, *dêixis* e anáforas,

[5] Cujos expoentes são Gottlob Frege (1848-1925) e Bertrand Russell (1878-1970).

(Basso, 2013), e a Semântica da Enunciação[6], que também remonta à Retórica antiga e medieval. Em estudos de Platão e Aristóteles já é possível encontrar a discussão sobre o que é dito e a situação de comunicação em que o dito é dito (Flores, 2013).

A título de exemplificação, apresento algumas de construções sintáticas com problemas de ambiguidade sintática, vagueza[7], polissemia, *dêixis* e anáfora[8], retirados de Cançado (2012).

Ambiguidade sintática e vagueza

a) Homens e mulheres competentes têm os melhores empregos. (p. 76)

b) O João beijou a Maria; o Paulo também. (p. 67)

Polissemia

c) Aquele canto era o preferido da Iolanda. (p. 73)

Dêixis

d) Aqui é o país da impunidade. (p. 60)

Anáfora

e) Aquele infeliz contou para o Paulo o que a Maria pensa dele. (p. 63)

Os exemplos acima, embora sejam apresentados de forma isolada, poderiam estar inseridos em contextos linguísticos maiores e teriam que receber o devido tratamento pelo revisor. De modo bastante simplificado, pode-se dizer que em (a) a ambiguidade está no fato de que não fica claro para o leitor *se homens e mulheres são competentes* ou se *só as mulheres o são*; em (b), só o contexto pode desfazer a vagueza sobre se *Ana foi beijada na mão, no rosto, na boca, e qual é o grau de intimidade entre os beijoqueiros e Ana* ; em (c), a polissemia da palavra *canto* não permite determinar se *Iolanda gostava de uma música ou de um lugar*; em (d), esse exemplo é próprio de situação de fala e a identificação do país vai depender da localização do falante. Todavia, a *dêixis* é também um recurso da escrita quando, por exemplo, o escritor, utilizando recursos linguísticos (uso de alguns pronomes e de alguns advérbios), aponta para o leitor algo que está fora do texto. O exemplo (e) apresenta um problema de referenciação anafórica – da forma como o enunciado está estruturado não é possível definir sobre quem a Maria falou, pois o pronome *(d)ele* pode retomar qualquer um dos dois antecedentes masculinos – *Aquele infeliz e Paulo*.

O assunto é complexo e ambos os pontos de vista – formal e enunciativo - interessam ao revisor de textos. Por um lado, os escritos técnico-científicos exigem a exatidão discursiva da Semântica Formal para que prevaleça a clareza e a ausência de interpretações ambíguas sobre o dito; por outro lado, os escritos cotidianos (jornais, revistas, *sites*, *blogs* etc.) dispensam, em alguma medida, a rigidez da norma culta. Para além disso, existem os escritos literários, em que quase tudo que é proibido na linguagen técnico-científica e cotidiana pode ser considerado um atributo, uma questão de estilo; e portanto, bem-vindo. No meio dessa discussão teórica está o revisor, que passa a considerar as questões gramaticais (acentuação, pontuação, ortografia, uso da crase, regência etc.) um

[6] Dependendo da vertente linguística, pode ser nomeada como *Semântica da Enunciação, Linguística da Enunciação* ou *Teoria da Enunciação*.

[7] Conforme Cançado (2012), para os enunciados vagos, o contexto pode acrescentar informações que não estejam especificadas no sentido; para os enunciados ambíguos, os contextos especificam qual o sentido a ser selecionado para um dado enunciado.

[8] Ver Cavalcante (2005) In: Koch, Morato e Bentes (2005).

passatempo durante o trabalho de revisão, considerando-se as entrelinhas onde pode habitar o sentido.

Outro aspecto relevante que o revisor deve saber reconhecer e preservar é a adequação da linguagem usada pelo autor em relação ao público-alvo, especialmente nos textos cotidianos e literários. Para tanto, é aconselhável que prevaleçam, na correção, os critérios de textualidade da Semântica da Enunciação, para que seja observado o uso da língua na sua amplitude – envolvendo o autor, o leitor, o tema e o contexto discursivo no qual o texto se insere. Estar o texto linguisticamente correto não significa que deva ser rebuscado, hermético, ininteligível aos presumidos leitores.

Há pouca literatura sobre revisão de textos em geral e menos ainda sobre revisão de textos do gênero literário, porém há textos literários a serem revisados e por isso é preciso falar sobre o assunto. Nesse gênero textual, as metas volitivas do autor não têm amarras; a *licença poética* não se restringe à aceitação de deslizes gramaticais, ela tem liberdade para avançar sobre o estilo e sobre a lógica da textualidade. E atrás disso tudo segue o revisor.

Saramago (1989), na obra *História do cerco de Lisboa*, traz uma passagem que bem ilustra o trabalho do revisor frente ao gênero literário. Em um diálogo entre dois personagens – o senhor doutor/autor e o revisor – diz este último:

> Considere, senhor doutor, a vida cotidiana dos revisores, pense na tragédia de terem de ler uma vez, duas, três, ou quatro ou cinco vezes, livros que, Provavelmente, nem uma só vez o mereceriam, Fique registrado que não fui eu quem proferiu tão gravosas palavras, conheço muito bem o meu lugar na sociedade das letras, voluptuoso, sim, confesso-o, mas respeitador [...], (Saramago, 1989, p. 13) (*uso de maiúsculas conforme o original*).

Essa passagem apresenta, com uma pitada de humor, possíveis conflitos que podem existir entre essas duas figuras sociais – o autor e o revisor. Revela a tensão frequente que existe entre autoria e revisão, sempre presente na tarefa do revisor de ajustar intenções e convenções.

A partir de um ponto de vista enunciativo, Sobral e Barbosa (2019) dizem que:

> [...] toda a atividade de revisão é (e deve ser) realizada *do ponto de vista do autor*, sempre considerando o interlocutor a que o texto é endereçado e as normas em vigor no ambiente específico de elaboração e revisão. Ainda que *a priori* nenhum autor escreva tendo como destinatário ou como "interlocutor ideal" o revisor, uma vez que seja convocado pelo autor, este ator do trabalho passa a fazer parte direta da tessitura do texto e, depois do autor, torna-se o primeiro leitor e coadjuvante do processo de constituição da escrita. (Sobral e Barbosa, 2019, p. 19).

A relação do revisor com o texto é ambígua e não raro traz para alguns revisores iniciantes a sensação de estarem se imiscuindo onde não devem; se não devo mexer nos bolsos, na bolsa ou na casa de alguém, então não deveria também bulir no texto de outrem. Esse sentimento é previsível, mas não pode cristalizar-se; a experiência deve trazer segurança à ação para que o profissional não se torne somente "um colocador de vírgulas e acentos". Os aspectos enunciativos que concorrem para a construção do sentido também fazem parte do fazer do revisor.

Sobre a relação autor/revisor, Oliveira (2016) diz que:

> O revisor pode (*e deve*) trabalhar, portanto, considerando a esfera de atividade em que o texto está inserido, a relação autor-destinatário, os modos das citações do discurso de outrem e as relações estabelecidas entre elas, assim como a ordenação sintático-semântica e as escolhas lexicais do autor, que determinam a forma do conteúdo da obra, a construção arquitetônica que harmoniza o todo do texto. (Oliveira, 2016, p. 59) (grifos meus).

Passemos agora a algumas considerações possíveis sobre a revisão de textos literários. Para começo de conversa, é preciso informar que a celeuma sobre a correção linguística nesse gênero textual é antiga. Em 1870, Antônio Henriques Leal[9] disse sobre a língua literária de José de Alencar que:

> [...] o defeito que eu vejo nessa lenda, o defeito que vejo em todos os livros brasileiros, e contra o qual não cessarei de bradar intrepidamente, é a falta de correção na linguagem portuguesa, ou antes a mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português, por meio de neologismos arrojados e injustificáveis, e de insubordinações gramaticais, que (tenham cautela!) chegarão a ser risíveis [...]. (Leal, *apud* Martins, 1983, p. 188-189).

As duras críticas de Leal dirigidas a Alencar não constituíam uma unanimidade à época. Veja-se o "Pós-escrito" da segunda edição da *Iracema* (1987), sobre a escrita de Alencar: "da ortografia aos neologismos, das dificuldades gramaticais aos galicismos, dos arcaísmos à sintaxe, não há tópico que ignore e sobre o qual não tenha ideias assentes, inclusive com apoio nos filólogos mais conceituados da época" (Martins, 1983, p.189).

Sobre as questões de linguagem no texto literário, Martins (1983) diz que "Os críticos da linhagem gramatical são os que reduzem a literatura a uma questão de 'estilo' e o estilo a uma questão de gramática". Martins (1983) apresenta a opinião de Azorin[10], sobre os "puristas".

> Toma uma ideia e não quer saber se ela é justa, ou falsa, ou fina ou estúpida – mas só procura descobrir se as palavras em que ela vem expressa se encontram todas no Lucena! Agarra um soneto, um verso a uma mulher, e pondo de parte o sentimento, a emoção, a imagem, a poesia, indaga apenas se as vírgulas estão no seu lugar e se as incidentais não cortam demais a oração principal! [...] No estudo dum caráter, não quer saber da finura da dedução, nem da penetração crítica, nem da análise, mas vai, com a ponta do nariz sobre as linhas, catando as maneiras de dizer que não são vernáculas! [...]. (Azorin, *apud* Martins, 1983, p. 191-192).

[9] Antônio Henriques Leal foi um médico, jornalista e escritor brasileiro. Fonte: Wikipédia. Acesso em 26/03/2021.

[10] José Augusto Trinidad Martínez Ruiz, mais conhecido por seu pseudônimo Azorín, foi um jornalista, escritor, ensaísta, dramaturgo e crítico literário espanhol. Fonte: Wikipédia. Acesso em 26/03/2021.

Felizmente para os revisores de textos, essa crítica rigorosa envolvendo os aspectos gramaticais perdeu força com o advento do Modernismo. Sobre isso, Martins (1983) declara que:

> Nesse particular, os excessos dos libertários não são mais esclarecidos do que os excessos dos puristas. Assim como correção gramatical não é estilo (admitindo que os critérios de correção gramatical sejam invariáveis e indiscutíveis, o que não acontece), não há estilo de alta qualidade sem o domínio dos recursos linguísticos em cada momento dado. (Martins, 1983, p.193).

O gênero literário difere na sua natureza de todos os demais gêneros textuais, tem direcionamento exclusivamente estético, independentemente das intenções do autor, do tema, da proximidade com a realidade, dos aspectos históricos envolvidos. Inserem-se nessa categorização a narrativa ficcional, a poesia e o drama, considerados arte e, por isso, isentos dos excessivos rigores da língua e das regras enunciativas. O revisor, diante de um texto literário, delegará a segundo plano as questões gramaticais – pontuação, concordância verbal e nominal, uso de maiúscula e minúsculas etc.-, bem como as regras morfossintáticas, de estruturação de parágrafos, de isotopia etc. Excetuando-se a poesia, que observa algum padrão de estrutura, não há, em nenhum manual, modelos para o formato de romances, como ocorre com artigos, monografias, entre outros.

Alguém há de perguntar, então, se há trabalho para o revisor nesse gênero textual ou ele deve ser considerado "terra de ninguém" em termos de correção linguística. Há, sim, mas por vias bastante incertas, inseguras, não previstas nos manuais de correção; o que orienta a revisão é o desenrolar da trama e a sensibilidade do revisor, que não precisa ser um escritor, mas certamente se gostar de leitura para fruição estará em vantagem.

Guimarães e Perpétua (2019, p. 76) apresentam uma pertinente reflexão sobre a revisão de textos literários. Segundo as autoras, "o revisor do texto literário, por não lidar com regras e valores estabelecidos aprioristicamente, e sim com a experimentação criativa, também experimenta as dificuldades e possibilidades do movediço terreno da criação", o que corrobora meu entendimento acima exposto sobre o tema.

Sobre a prosa ficcional, as autoras observam, em consonância com Martins (1983), as robustas mudanças, especialmente durante o século XX, com o surgimento do conto e da crônica e, hoje, com a presença dos minis e micro contos e do hibridismo textual. Se a maioria das regras para os textos técnico-científicos são canônicas, propiciando certa acomodação para autores, revisores e leitores, aos textos literários isso não se aplica. Observe-se a diversidade de gêneros que a internet proporciona; são muitos e muito voláteis e, com a mesma rapidez que surgem, desaparecem. E a tudo isso deve estar atento o revisor.

Transcrevo abaixo três excertos de textos, seguidos de uma breve análise sobre as (im)possibilidades de revisão.

(1)

Os anjos

Legião Urbana

(...) Hoje não dá
Hoje não dá
A maldade humana agora não tem nome
Hoje não dá

Pegue duas medidas de estupidez
Junte trinta e quatro partes de mentira
Coloque tudo numa forma
Untada previamente
Com promessas não cumpridas
Adicione a seguir o ódio e a inveja
Dez colheres cheias de burrice
Mexa tudo e misture bem
E não se esqueça antes de levar ao forno temperar
Com essência de espírito de porco
Duas xícaras de indiferença
e um tablete e meio de preguiça (...).[11]

(2)

Bagulho ficou doido, os polícia sufocando, invadindo casa, esculachando morador por qualquer bagulho. Tu tá ligado como eles é. Ainda mais com jornal tudo fechando com eles, tinha que ver. (Martins, 2018, s/p *apud* Guimarães e Perpétua, 2019, p. 80)[12]

(3)

Chegou. Pôs a cuia no chão, escorou-a com pedras, matou a sede da família. Em seguida acocorou-se, remexeu o aió, tirou o fuzil, acendeu as raízes de macambira, soprou-as, inchando as bochechas cavadas. Uma labareda tremeu, elevou-se, tingindo-lhe o rosto queimado, a barba ruiva, os olhos azuis. Minutos depois o preá torcia-se e chiava no espeto de alecrim. (Ramos, 1974, p. 5, *apud* Guimarães e Perpétua, 2019, p. 82)[13]

[11] Fonte: https://www.portugues.com.br/redacao/intergenericidade.html - Acesso em 29/03/2021.
[12] Fonte: Exemplo retirado de Guimarães e Perpétua (2019).
[13] Fonte: Exemplo retirado de Guimarães e Perpétua (2019).

No excerto (1), o aspecto inusitado é a apresentação; traz um exemplo de texto híbrido, em que a letra da música *Os Anjos*, da Banda Legião Urbana, é apresentada no formato de uma receita culinária, num arranjo próprio da experimentação artístico-literária. Tem-se, portanto, a intergenericidade, ou a fusão de dois gêneros diferentes – receita e letra de música. Mas, apesar da construção inusitada, há uma narrativa que fala da forma como o compositor - Renato Russo - vê a "composição" do caráter do ser humano.

O excerto (2) apresenta uma forma de estilização da linguagem; ou seja, a linguagem é informal, com características próprias da oralidade, o que redimensiona o impacto da narrativa. Mas é exatamente essa característica que imprime no texto a intenção comunicativa do autor; qual seja provavelmente a de mostrar a realidade de um dado contexto social.

No excerto (3), o diferencial reside no ritmo da narrativa. Com um estilo de construção com frases curtas, escasso em adjetivações, o autor imprime na narrativa a sua forma de retratar as ações do retirante faminto e, ao mesmo tempo, pinta, através da linguagem e com precisão, um quadro colorido (a cor da pele, da barba e dos olhos do personagem) e triste daquela realidade social.

Não há dúvida de que os três exemplos apresentam uma constituição desviante em relação às normas gramaticais, especialmente as morfossintáticas e lexicais, se comparados aos modelos estruturais dos textos não literários. Então, o que o revisor pode alterar, corrigir, sugerir ao autor? A meu ver, muito pouco. Ao contrário, deve imprimir sensibilidade a sua leitura para não modificar as intenções do autor. A forma, que pode parecer "errada", faz parte da construção do sentido pretendido; uma vez "corrigidos", textos dessa natureza podem deixar de ser literários e se transformarem tão somente em uma receita e dois relatos. As possibilidades de correção talvez se restrinjam à ortografia, mesmo assim com reservas.

Sobre esse tipo de revisão, Guimarães e Perpétua (2019) dizem que "[...] a revisão do texto literário pode ser aperfeiçoada pelos revisores, mas não há como conhecer as soluções previamente, por algo estabelecido, por regras que preexistem ao texto literário no momento da revisão. Cada obra tem sua singularidade e é para ela que o revisor tem que olhar" (Guimarães e Perpétua, 2019, p. 103).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a natureza da reflexão a que me propus, não diria tratar-se este espaço de um lugar de fechamentos, conclusões propriamente ditas, mas sim para a exposição de alguns aspectos e pontos de vista relevantes para o tema em pauta. Comecei apresentando um espaço de ensino por mim idealizado – o NRT - junto à UFPel, cujos objetivos são oferecer aos alunos um local para realizar prática de revisão supervisionada desde o ingresso na universidade e, aos autores, a oportunidade de submeterem seus textos a uma revisão qualificada e gratuita.

Em seguida, apresentei uma breve explanação do que considero importante ser levado em conta quando se trata de revisar textos olhando para além dos aspectos gramaticais. Propus um olhar focado nos aspectos semântico-pragmático, privilegiando uma construção do sentido livre de ambiguidades, para que o dito cumpra de forma efetiva seu propósito de comunicar, excetuando-se dessa premissa, por certo, os textos literários, dos quais falei em separado. Em certo momento, mencionei o papel do revisor de colaborar com o escritor no sentido de solucionar questões ligadas à gramática e ao sentido, fazendo

anotações e sugestões – mas nunca se colocando no papel de autor. O texto é sempre único e oriundo do conhecimento e das crenças de outrem, e o revisor não pode jamais esquecer isso.

Dentro dessa visão semântico-pragmática proposta para a revisão, Sobral e Barbosa (2019, p. 38) salientam que "A revisão tem por objeto enunciados, não frases. Logo, trabalha com verdades, falsidades, atrevimentos, expressões de timidez e outras tantas valorações que por definição não se acham no puramente linguístico". Importou, portanto, enfatizar aqui que a revisão com foco no sentido precisa considerar, de modo indissociável, o cotexto e o contexto da interlocução do autor com seus leitores reais ou presumidos; reconhecer as intenções e os objetivos da mensagem e ser capaz de não os alterar.

REFERENCIAS

[1] BASSO, R. Semântica formal. In: FERRAREZI JUNIOR, C.; BASSO, R. *Semântica, semânticas*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

[2] CANÇADO, M. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

[3] KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 125-149.

[4] COELHO NETO, A. *Além da revisão*: critérios para a revisão textual. 3ª Ed. Brasília: Editora Senac-DF, 2017.

[5] DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

[6] FLORES, V. N. Semântica da enunciação. In: FERRAREZI JUNIOR, C.; BASSO, R. *Semântica, semânticas*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

[7] GUIMARÃES, R. B. J.; PERPÉTUA, E. D. Revisão e criação literária: diálogos possíveis. In.: RODRIGUES, D.; ASSIS, J. A. (Orgs). *No ritmo do texto* – questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis, MG: Artigo A, 2019.

[8] MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

[9] MARTINS, W. *A crítica literária no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

[10] MARTINS, G. *O sol na cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

[11] OLIVEIRA, R. F. de. *Revisão de textos [recurso eletrônico]*: da prática à teoria. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

[12] OLIVEIRA, R. P de. Semântica. IN: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-46.

[13] OSGDEN, R. & RICHARDS, I. A. *O significado de significado*. Um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

[14] RAMOS, G. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Martins, 1974.

[15] SARAMAGO, J. *História do cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

[16] SOBRAL, A.; BARBOSA, V. Sobre tipos de revisão textual e suas redes enunciativa: uma proposta bakhtiniana. In.: RODRIGUES, D.; ASSIS, J. A. (Orgs). *No ritmo do texto* – questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis, MG: Artigo A, 2019.

[17] VERÍSSIMO, L. F. O gigolô das palavras. In: LUFT, C. P. *Língua e liberdade*: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: L&:PM, 1985.

Capítulo 6

Um olhar para a docência com bebês a partir das ações interativas realizadas durante o banho

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues
Tacyana Karla Gomes Ramos

Resumo: O presente estudo é um recorte de pesquisa de mestrado concluída e tem por objetivo central analisar ações interativas de bebês e sua professora, nos momentos destinados aos cuidados pessoais, em situações de banho. Os sujeitos participantes da investigação são 7 (sete) bebês e uma professora, integrantes do agrupamento etário denominado berçário 1, de uma instituição municipal de Educação Infantil situada em Sergipe. Para tanto, compuseram as principais fontes teóricas os estudos que se inserem na(s) chamada(s) Pedagogia(s) da(s) Infância(s). Os dados foram gerados a partir de filmagens, seleção e descrição de episódios interativos. Os momentos relativos ao banho foram marcados, em geral, por significativas ações interativas entre bebês e sua professora, constituindo-se em práticas educativas importantes para o desenvolvimento integral dos bebês, que se materializaram em ações que vão para além de necessidades de higiene corporal, que também são importantes, mas que neste estudo são revelados enquanto momentos de aprendizagens sociais, culturais, afetivas, que integram a indissociabilidade cuidar/educar a criança.

Palavras-chave: bebês, cuidados pessoais, docência, educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

De modo geral, o ingresso da Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96 trouxe ganhos, ao tempo em que provocou um movimento de reflexões acerca da especificidade desse ambiente de educação coletiva para bebês e crianças pequenas. Embora recente no âmbito da educação, a instituição que atende crianças de zero a três anos (creche) há décadas integra o cotidiano das crianças brasileiras, sobretudo das mais pobres. Conforme dados obtidos no Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018), a partir de dados do Pnad/IBGE (2004-2015), observamos o aumento significativo de crianças de zero a três anos atendidas em creches, passando de 17,3% de matrículas em 2004, para 31,9% em 2016. E, com a perspectiva de atendimento para 50% até 2024, ano de término da vigência do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).

Na composição dessa especificidade de atendimento educacional, as ações relativas aos cuidados pessoais ganham destaque na medida em que os bebês ainda requerem dependência das ações dos adultos nas questões relativas à higiene, ao sono e à alimentação. Essas ações necessitam ser enaltecidas no ambiente da instituição de Educação Infantil enquanto práticas sociais importantes para o desenvolvimento integral dos bebês. No entanto, em geral, percebe-se que são vistas enquanto ações pedagógicas menos valorizadas.

Neste trabalho, partimos da perspectiva de cuidado como dimensão da docência na Educação Infantil, importante no processo de formação humana e que está imbricado com as funções de proteção, incentivo às aprendizagens, atenção, afetividade e escuta aos bebês, necessários ao cotidiano de toda criança (Guimarães, 2011; Schmitt, 2014; Tristão, 2004).

Sendo assim, concordamos com Tiriba (2005) quando defende a ideia de cuidado em uma dimensão relacional e afetiva, haja vista que implica em responsabilidade e compromisso contínuos. Exige, pois, uma postura receptiva, atenta e sensível ao outro, por isso requer tempo, proximidade e entrega. Além disso, a autora acrescenta que "[...] quando nos propomos a cuidar de alguém, significa que estamos dispostos a dedicar energias ao destinatário de nosso cuidado, a mostrarmos envolvimento emocional com ele. Por isto, cuidar é necessariamente uma atividade relacional". (Tiriba, 2005, p. 14).

A esse respeito, diferentes autores (Schmitt, 2014; Falk, 2016; Guimaraes; Arenari, 2018; Barbosa; Quadros, 2017; Pena, 2015; Silva, 2018; Winterhalter, 2015) apontaram em seus estudos a importância de cuidados pessoais (banho, alimentação, por exemplo) como eixos constituidores da docência com bebês, visto que se apresentam como necessidades das crianças no cotidiano pedagógico, bem como ocupam uma parte considerável da jornada educativa na instituição de Educação Infantil e que, portanto, necessitam de práticas com qualidade pedagógica.

A docência com bebês ainda está em processo de consolidação e é alvo de tensões e disputas, ainda delineada em práticas assistenciais vinculadas à perspectiva médico-higienista da constituição histórica da docência na creche, conforme, por exemplo, apontam os estudos realizados por Rocha e Batista (2015). Também predominam concepções e práticas vinculadas a um modelo *escolarizante* que se mostra ineficaz (Kuhlmann Jr., 2015) e se distancia dos atuais objetivos sociopolíticos e pedagógicos da Educação Infantil (Brasil, 2009).

As práticas sociais de cuidados pessoais reúnem um conjunto de linguagens que podem ser, desde cedo, interpretadas, vividas, sentidas, acolhidas e rejeitadas pelas crianças em suas ações cotidianas (Barbosa, 2009). Cabe ressaltar que nos referimos a linguagens enquanto as diferentes manifestações da vida cotidiana, expressões culturais e científicas das quais as crianças têm acesso desde que nascem.

Nessa perspectiva, a palavra linguagem "é utilizada no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, ou seja, de leitura, de interpretação, de expressão e de produção de significados simbólicos". (BARBOSA, 2009, p. 85). Ou seja, vão além dos conteúdos disciplinares, conceitos a serem aprendidos e posteriormente aplicados na trajetória escolar. Não se restringem às linguagens verbais, orais ou escritas, por exemplo, e rompem com a ideia de um currículo prescritivo em que tudo pode ser medido e definido previamente, fugindo às experiências singulares e criativas das crianças (Oliveira-Formosinho *et al.,* 2007; Brasil, 2016).

Essa compreensão dos momentos de cuidados como práticas sociais torna-se possível por meio de um *currículo narrativo* e que, portanto, prescinde de um diálogo entre os conhecimentos formais com os diferentes saberes das crianças e de suas famílias (Brasil, 2016). Desse modo, requer que se construa uma prática pedagógica de valorização das ações iniciadas pelas crianças, ou seja, um modelo pedagógico que se baseie nas fontes teóricas que revelam a potência das crianças, bem como na construção de um referencial teórico e prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação (Oliveira-Formosinho *et al.,* 2007).

As maneiras de cuidar da higiene, por meio do banho, por exemplo, são práticas sociais e culturais que são transmitidas e instigam as crianças e, portanto, fazem parte do currículo da Educação Infantil. Sendo o currículo entendido neste trabalho como um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas com intencionalidades educativas, "[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades [de nossas crianças]". (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

Assim, os momentos de banho vividos entre bebês e professor(a) são aqui entendidos como linguagens importantes que emergem do cotidiano da educação da criança, "fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender" (Oliveira-Formosinho *et al.,* 2007, p. 19), abrindo-se para os imprevistos que são próprios da vida cotidiana e que, portanto, necessitam de um olhar sensível e atento dos profissionais.

Nesse sentido, o adulto profissional, ao preparar um ambiente educativo acolhedor às motivações, interesses e necessidades fisiológicas e socioafetivas dos bebês, revela suas intencionalidades pedagógicas que se desdobram em ideias, sensações, compartilhamentos e pensamentos sobre crianças, diferente da concepção que compreende essa intencionalidade como ligada aos resultados individuais escolarizantes. Diante disso, favorecer projetos educativos que valorizem as ações de banho como espaços de promoção de satisfação pessoal, convivência, alegria, conhecimento de si e do outro fazem "emergir a humanidade de cada dia enquanto ocorrência extraordinária que rompe o ordinário cotidiano para amplificá-los de sentidos". (Barbosa, 2009, p. 78).

Nessa perspectiva, defendemos a ideia de que os momentos destinados às práticas de cuidados pessoais são ocasiões privilegiadas de interação de bebê e adulto, em que também estão presentes diferentes aprendizagens: culturais, sociais, afetivas,

cognitivas. Dentro da jornada pedagógica com bebês, são momentos privilegiados de maior aproximação individual entre adulto e criança (Falk, 2016). Proporcionam um estreitamento nos laços de confiança, já que são permeados pelo olhar, pelo toque, pela palavra, pelos gestos.

Estamos tratando de intervenções educativas fecundas de trocas sociais entre a criança e os adultos nas quais os significados são construídos e compartilhados, circunscrevendo uma história social do grupo com seus sentidos e fazeres, "[...] constituída pelo conjunto de rotinas, pelas regras, pelas divisões temporais (que criam ritmos reconhecíveis), permitindo assim também o gosto pelo imprevisto, pelas funções que as pessoas assumem naquele contexto particular". (Bondioli; Mantovani, 1998, p.29).

Ampliamos o argumento defendido, conforme nos aponta Falk (2016, p. 35),

> [...] através dos cuidados de boa qualidade, a criança experimenta um sentimento de segurança e continuidade, ela acumula experiências que favorecem o desenvolvimento de sua autonomia, e se torna capaz de estabelecer relacionamentos afetivos autênticos e de constituir o seu Eu.

Assim, nos contextos de que fazem parte, partilhando e vivenciando experiências, aos poucos e ativamente, as crianças vão desenvolvendo não só sua identidade individual, mas também coletiva. Com base em ações interativas de qualidade, cuidadosas e respeitosas e o modo como o adulto reage às suas ações, as crianças passam a modificar as suas experiências, transformando-se, portanto, constituindo-se em um processo educativo impulsionador de novas aprendizagens. Dessa forma, o(a) professor(a) que atua com bebês e crianças bem pequenas prescinde de formação especializada, que atenda a competências teóricas, metodológicas e relacionais, de modo a favorecer o desenvolvimento corporal, afetivo e cognitivo dos bebês (Barbosa, 2010).

Nessa trilha de proposições, a dimensão educativa frente à docência com bebês coloca em relevo o desenvolvimento integral da criança em práticas sociais em que estejam presentes o princípio da indissociabilidade entre cuidar/educar, tendo em vista que tanto o atendimento às necessidades de cuidados pessoais dos bebês se apresenta enquanto atos educativos, como a intencionalidade educativa se revela nos cuidados oferecidos a essas crianças.

2. CAMINHOS TRILHADOS NO PERCURSO DE GERAÇÃO DE DADOS

O presente texto expõe recortes de dados produzidos em uma pesquisa de mestrado acadêmico e tem como objetivo central analisar ações interativas de cuidado/educação de bebês e sua professora, nos momentos destinados aos cuidados pessoais, em situações de banho, no contexto da Educação Infantil.

Os sujeitos que participaram diretamente da pesquisa foram sete bebês, de ambos os sexos, com idades entre onze e vinte meses, do agrupamento etário denominado *berçário 1* e sua professora, em uma instituição de Educação Infantil, localizada no estado de Sergipe.

Realizamos um tempo de imersão no contexto de investigação durante os meses de agosto e dezembro de 2017, no período da manhã, com permanência de quatro a cinco horas por dia na sala de referência dos bebês, durante dois dias na semana, nas terças e

quartas. Os registros de observação foram efetuados nos momentos de banho das crianças, buscando captar situações de ações interativas na díade bebê-professora.

Em virtude de ausência de linguagem verbal estruturada, a pesquisa nos exigiu que utilizássemos de diferentes recursos para a geração de dados, de modo a captar e compreender a riqueza de detalhes obtidas por diferentes recursos comunicativos utilizados pelos bebês para interagirem com a professora e seus pares, tais como o choro, o sorriso, o olhar, o toque, os gestos, que compõem o rico universo de linguagens das quais os bebês dispõem para estabelecer interações sociais.

Considerando as especificidades da pesquisa com bebês, utilizamos a videogravação como recurso privilegiado neste estudo, por permitir um registro rico de informações e que poderíamos a todo momento retomar sempre que necessário. Os registros de gravação foram iniciados após o período de adaptação da pesquisadora com os bebês e com a professora da sala investigada. Para tanto, foi utilizada uma câmera de vídeo móvel, permitindo uma maior flexibilidade e proximidade da pesquisadora em relação aos eventos interativos alvos da análise. Ademais, para além dos objetivos da pesquisa, o vídeo possibilitou o registro de situações, expressões e momentos do cotidiano bastante sutis, que em algumas ocasiões pela velocidade das ações que se desenrolavam, somente a observação seria incapaz de captar com detalhes.

Assim, definimos como foco de análise as cenas filmadas com base nos seguintes indicativos: a) as ações sociocomunicativas utilizadas pelos bebês em ocasiões de interações com sua professora e b) as ações interativas iniciadas e mantidas pela professora diante das (re)ações sociais expressas pelos bebês.

Como o uso de filmadora poderia provocar situações de desconforto nos participantes, curiosidades em torno do instrumento e, por vezes, modificar as situações cotidianas, registramos as ações que ocorriam no banho das crianças, em média 30 minutos por dia. O tempo estipulado para gravação diária se baseou em outras pesquisas em que o foco também era investigar o cotidiano dos bebês (Coutinho, 2010; Ramos, 2010; Schmitt, 2014).

Os dados obtidos nas videogravações foram inicialmente explorados por meio da análise microgenética, que busca analisar com detalhes as condutas dos sujeitos no contexto das situações (GOES, 2000; MEIRA, 1994). Após essa etapa, as situações interativas foram selecionadas, organizadas e descritas em categorias representativas vinculadas aos objetivos eleitos e agrupadas em eventos interativos denominados de *episódios* (Pedrosa; Carvalho, 2005).

Os episódios foram construídos considerando como critério a regulação recíproca, em que se possa identificar os sujeitos da ação, a partir da atividade que realizam em conjunto (Carvalho; Pedrosa, 2005). Cabe ressaltar ainda que, para fins de análise, observamos os vídeos por repetidas vezes, buscando identificar detalhes das ações interativas nas díades bebê-professora que foram agrupados em momentos descritos.

Dessa forma, utilizamos instrumentos para geração de dados que nos permitissem compreender e evidenciar de que forma professora e bebês estabelecem ações interativas durante as práticas cotidianas de cuidados pessoais, especificamente nos momentos destinados ao banho.

De modo a sustentar a argumentação, ampliá-la e dar visibilidade aos achados do presente estudo, apresentaremos a seguir um episódio alçado do conjunto de dados produzidos.

3. AÇÕES DE CUIDADOS PESSOAIS ENTRE BEBÊS E A PROFESSORA: INTERAÇÃO E BANHO EM FOCO

Importa destacar que o momento do banho na instituição investigada era realizado de maneira individual, ou seja, um dos poucos momentos dentro da jornada educativa em que os bebês tinham exclusividade na relação com a professora. Momentos estes que são fundamentais para a formação de vínculos de segurança entre bebês e adultos (Falk, 2016).

O banho das crianças se dava sempre após a atividade dirigida[1] pela professora, também denominada pela instituição como momento da "atividade pedagógica", ocorria por volta das 10h e durava em média de 10 a 15 minutos para cada bebê. Esse horário antecipava o momento do sono, que também era apreciado pelas crianças. Nesse contexto, o banho tinha a finalidade de preparar uma atmosfera de conforto, de relaxamento e bem-estar, que culminava, logo após, com o espaço dedicado para o sono dos bebês.

Enquanto uma criança estava no banho, as demais aguardavam chegar sua vez. Em geral, as crianças apreciavam esse momento e, por vezes, demonstravam interesse em tomar banho, que foi possível observar por meio do deslocamento delas até o local do banho, bem como a tentativa de retirada das roupas e fraldas antes de molhar-se, sinalizando o interesse em participar da atividade. Além disso, o fato de a água destinada para o banho estar em temperatura natural, não gerava grandes incômodos nas crianças, tendo em vista os constantes indicativos de solicitação que observamos vindos dos bebês para participação nessa atividade organizada pela professora.

A música marcava o convite e o tempo para participação nas atividades para os bebês. Sendo assim, constituía-se como um elemento de mediação que apresentava para as crianças o início de uma prática social. Com o intuito de oferecer previsibilidade ao momento do banho era comum ouvir da professora a música "a baleia, a baleia é amiga da sereia", esta e outras músicas demarcavam o cotidiano da vida na instituição e anunciavam o momento da rotina que estava previsto. Em diferentes ocasiões, era um elemento bastante utilizado pela professora e acompanhado pela assistente para organizar os momentos relativos aos cuidados pessoais.

Apresentamos abaixo o episódio "Banho de Louyse" para exemplificar como se dava o momento de banho na instituição investigada. Cabe destacar que a longa sequência interativa durou 12min19s. Recortamos, desse total, 2min35s em quatro momentos que estão descritos a seguir, e que consideramos suficientes para demonstrar as ações interativas de bebê e professora no contexto do banho da menina.

1º MOMENTO: *Após jogar a fralda suja de cocô de Louyse (F/1a; 5m) na lixeira, a professora se despede dizendo: "tchau, cocô", fazendo gestos de adeus com a mão. Louyse repete os gestos da professora e diz: "tchau cocô". Em seguida, a professora pega a menina no colo em direção ao local onde fica a banheira, enquanto as duas continuam verbalizando, revezando a fala uma após a outra: "tchau, cocô, tchau, cocozinho". A professora solicita: "deixa a tia lavar primeiro o bumbunzinho, pra depois botar na banheirinha", seguindo o mesmo tom de voz. Nesse momento, a criança enxerga um objeto e a professora pede que ela aguarde: "deixe eu lavar o bumbum, depois tia lhe dá. Segure*

[1] No contexto da Educação Infantil, em geral, atividades denominadas dirigidas são aquelas em que a professora dispende um tempo específico em que apresenta, mostra ou ensina alguma coisa para as crianças (Falk, 2010).

aqui, pra tia lavar o bumbum de cocô, depois tia lhe dá". Após o pedido da professora, Louyse se vira e segura na parede, sacudindo a cabeça para baixo e para cima fazendo sinal de positivo. A professora diz: "direitinho pra não cair". Enquanto limpa suavemente a menina, a professora questiona: "E cê tava quietinha, não falou nada que tava de cocô?". Logo depois, suspende a menina novamente no colo, enquanto a coloca na banheira. Ao se virar, Louyse encontra o sapo de plástico que estava na área de banho.

2º MOMENTO: *Louyse pega o sapo e diz: "oiii, sapo". A professora responde: "você vai dar banho em quem? No sapinho?". Nesse mesmo instante, coloca um pouco de sabão nas mãos e informa à criança: "vou molhar a cabeça não, viu? Tá tão arrumadinho seu cabelo". Louyse permanece com o sapo na mão. Logo, a professora diz: "vai dar banho no sapo, em quem mais você vai dar?", enquanto massageia suavemente com sabão os ombros e o pescoço da menina. Nesse momento, a criança se abaixa pegando a ducha para dar banho no sapo, mas acaba sem querer molhando a professora, que diz: "aain, na tia não! A tia não precisa desse banho agora". No entanto, o interesse da criança focalizava o banho no sapo. Paralelamente, a professora continua lavando o braço de Louyse, enquanto a mesma parece dialogar com o sapo enquanto o lava. A professora percebe e questiona: "ooolha que sapinho lindo, molhou o olho dele foi?Você molhou o olho do sapo", em um tom divertido, apontando o dedo em direção à Louyse. Nesse momento, a menina levanta a cabeça, olha e sorri para a professora.*

3º MOMENTO: *Louyse permanece trocando olhares com a professora, enquanto a mesma segue ensaboando o corpo da criança. Dessa vez, pergunta: "deixa eu lavar o sovaquinho, o sovaquinho?", estendendo o braço da menina, ao mesmo tempo em que o esfrega brincando de fazer cócegas, a criança sorri. Em seguida, pede, enquanto levanta o outro braço da menina, que segura o sapo: "o outro sovaquinho. Você tem dois sovaquinhos". Continua ensaboando e informando a menina sobre suas ações: "o bracinho e a mão, lava a mão, lava a mão", enquanto o sapo cai suavemente da mão da criança, que se mostra atenta aos movimentos da professora esfregando sua mão.*

4º MOMENTO: *Enquanto lava os dedos de Louyse, a professora informa para ela que é para ficar cheiroso: "lave os dedos assim", esfregando suavemente dedo por dedo da criança, que observa atentamente os movimentos que a professora realiza em seus dedos. Em seguida, pede para a criança: "aí lava uma mão e a outra assim, ó! Isso", parabenizando a menina por ter repetido o ato de esfregar as mãos e complementando: "assim, ó, olhe pra tia". As duas permanecem esfregando as mãos com sabão. Logo depois, a professora informa: "agora a barriga". A menina responde sorrindo e empurrando sua barriga para frente, enquanto deixa a professora esfregá-la.*

Considerando as interações como elementos fundantes dos processos educativos na educação de bebês e crianças bem pequenas (BRASIL, 2009), buscamos inspirações teóricas na Abordagem Pikler ao destacar a importância das interações nos momentos destinados aos cuidados pessoais, especialmente aqueles dedicados ao corpo. Nesse sentido, Falk (2016, p. 33-34) informa "[...] num coletivo de crianças, o relacionamento adulto-criança se estabelece, sobretudo no momento das refeições, do banho e dos outros cuidados corporais, situações íntimas e momentos privilegiados de contatos e de interações individuais".

Diante dos momentos interativos descritos no episódio apresentado, professora e bebê colaboram entre si, estão envolvidos em ações interativas sem a presença de outras crianças, o que possibilita que o momento do banho se desenvolva com maior cumplicidade, sem pressa e com alegria.

Conforme observamos, Louyse não foi interrompida em suas iniciativas, ao contrário, encontrou um adulto disponível e socialmente acolhedor de seus enredos e motivações para brincar e interagir durante o banho. O tempo dispendido para a atividade não foi ampliado significativamente em razão das interações estabelecidas, quando comparado a um banho realizado de forma mecânica, considerando a criança como objeto. Pelo contrário, identificamos a importância do valor do tempo relacional qualificado, um tempo que é de fundamental importância para os bebês e que foi valorizado pela docente.

No desenrolar das ações, ao tempo em que dialogavam, a professora ia informando à criança o que ia acontecer durante o banho, solicitando, por vezes, a colaboração da garota que demonstrava que ser responsiva às ações que lhes foram propostas, comprovando resultados de estudos sobre o quanto os bebês são capazes de colaborar e ser um sujeito partícipe de ações que envolvam o seu próprio cuidado (Tardos; Chahin, 2018). Desse modo, corroboramos com Guimarães e Arenari (2018, p. 16), quando defendem que:

> […] os momentos de cuidado corporal pareceram relevantes no caminho de dar fecundidade à humanização dos bebês e às possibilidades dialógicas e afetivas. Trocas de atenção, olho no olho, respostas aos movimentos expressivos constituem o desenvolvimento de cada um dos bebês e colocam-se como ações docentes intencionais centrais no cotidiano da creche.

Apesar de serem momentos importantes no processo educativo dos bebês, Barbosa e Quadros (2017, p. 48) informam que há um processo de silenciamento de aprendizagens relativas aos cuidados pessoais e nos convoca a refletir no sentido de que é necessário "[...] reverter esse silenciamento sobre as aprendizagens relativas às vidas concretas das crianças bem pequenas e defini-las como aprendizagens cotidianas de valor curricular, a serem realizadas também na escola".

Conforme descrito no episódio apresentado, a professora avisa sobre cada passo que irá desenvolver com a criança, pede, aguarda o retorno de Louyse às solicitações, construindo parcerias com a menina, ocasião social em que bebê e professora mantêm movimentos ritmados em que a ação de uma provoca reação na outra. Nesse sentido, as ações interativas proporcionam possibilidades para o desenvolvimento de cooperação bebê-adulto. Assim, percebemos que a professora não foca apenas na tarefa do banho. Ao contrário, manipula o corpo da criança com permissão, cuidado e intimidade que possivelmente foi construída ao longo das numerosas ações interativas que se desenrolaram no cotidiano, nas diversas e repetidas ocasiões que estiveram juntas.

Notamos que as ações interativas não se restringiram à comunicação verbal, ainda que dirigidas predominantemente pela professora. O toque suave no corpo do bebê; a voz calma da docente e provocadora de interlocuções com Louyse, a valorização de outros interesses da criança (brincar com o sapo, sabão, ducha) nos apresentam formas diferenciadas do fazer pedagógico com o bebê que delineia a intencionalidade educativa marcada nas ações da professora. Por isso, Martins Filho (2013, p. 212) amplia o debate e nos alerta no sentido de compreender que "[…] é importante perceber que nesses contatos há uma relação corporal que propicia a construção da afetividade com as crianças. É um momento que se abre com diferentes possibilidades de experiências,

de relações e interações ricas e intensas".

Desse modo, os modos de banhar a criança, o olhar atento e a disposição social responsiva e provocadora de interações da professora revelam a dimensão de cuidado a que nos referimos ao longo deste trabalho. Um cuidado que vai além de aspectos repetitivos e mecânicos, mas vinculados ao afeto, atenção, carinho, respeito, envolvimento social e afetivo com o bebê. Assim, entendemos que o cuidado se apresenta no tempo destinado às atividades e nas interações qualificadas que foram observadas no episódio apresentado.

Diante de ações interativas qualificadas, os bebês e as crianças bem pequenas vão se constituindo enquanto sujeitos, constroem vínculos e, com o tempo, passam a perceber que o mundo é um lugar interessante para viver (Barbosa; Quadros, 2017).

De maneira complementar, apresentamos abaixo uma outra sequência de ações interativas durante o banho. Dessa vez, envolvendo Heloísa (F/1a;6m) e sua professora.

DESCRIÇÃO: *A professora sai do local do banho segurando Luiz (M/1a;4m) no colo, que havia acabado de tomar banho, em direção ao espaço comum, em que estavam localizadas as outras crianças. Olha em torno das crianças que aguardavam, mas é interrompida pelas vocalizações de Heloisa (F/1a;6m), que novamente se utiliza do mesmo recurso sociocomunicativo utilizado anteriormente: "ma, ma, ma". A professora responde à investida dela: "Ah...você quer? Você disse que não queria". Ela se desloca em direção à Heloisa, que se encontra sentada na cadeira. Estende os braços para a menina, enquanto esta a estende de volta, aceitando o convite. Nesse movimento, a professora retoma: "Você disse que não queria, agora você quer". Heloisa balança as perninhas, enquanto se diverte no colo da professora. Em seguida, a professora, desloca-se com a menina em direção ao local do banho e questiona: "Vamos tomar banho? Vamos?". A menina responde movimentando as mãos em um movimento de fechar e abrir, como se estivesse convidando para o banho.*

De acordo com a cena acima descrita, percebemos uma característica que marca as ações tanto do banho, quanto da alimentação, trata-se do convite à criança para participar. Nessa situação, Heloísa já havia rejeitado o convite para o banho anteriormente, no entanto, a professora, de forma sensível e acolhedora, percebe que naquele momento havia um interesse por parte da menina e atendeu o seu desejo de tomar banho em um outro momento. Toda a cena apresenta uma sincronia de atos e pensamentos entre bebê e professora, que leva a uma verbalização do bebê e rápida resposta da professora, de modo que essa resposta influencia outras ações da criança, criando uma cadeia rítmica que estabelece conexões (Gonzalesmena; Eyer, 2014).

Também demonstra a habilidade da professora em compreender gestos e vocalizações dessa criança, de modo que essas ações passam a reconfigurar sua ação docente (Schmitt, 2014). Demonstra a capacidade de um adulto responsivo, que embora seja um momento essencialmente guiado por ele, abre espaço para manifestações das crianças, tratando-os como sujeitos que pensam, agem e participam das ações que lhe são propostas. Revela a "[...] atitude do adulto que solicita e aguarda, oferece ao bebê a possibilidade de decidir, de se conectar, voluntariamente, às expectativas do adulto e, ao mesmo tempo, serve de modelo para a criança". (Falk, 2016, p. 69).

O espaço de escuta oferecido pela professora possibilitou condições para que a criança pudesse expressar suas vontades e necessidades em seu tempo, em um contexto rico de interações, vocalizações, olhares, toques, que foram recursos utilizados pela

professora. A criança também utilizou dos mesmos elementos e respondeu ao seu desejo em participar, relaxando seu corpo quando a professora se dirigia a ela, demonstrando que permitia que ela a pegasse no colo.

Nesse sentido, observamos marcas de interação presentes nessa relação construída entre bebê e professora, por meio de vocalizações do bebê, que embora não tivesse ainda a fala articulada, frequentemente se utilizava da expressão "ma, ma, ma", de modo a estabelecer um contato mais imediato da professora. Somados a isso, observamos trocas de olhares, gestos, sorrisos e toque afetuoso da professora para a criança, de modo a estabelecer um momento repleto de afeto e segurança. Essa disposição da professora revela uma pedagogia que objetiva os encontros e as relações em que o adulto "[...] acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado". (Barbosa, 2010, p. 6).

É importante perceber nesse episódio que os gestos da professora são fundamentais para estabelecer o diálogo. A voz e o olhar da professora se deslocam em direção à Heloisa, questionando: "Ah...você quer? Você disse que não queria". A criança responde deslocando o seu corpo em direção à professora, relaxando e aceitando o convite que lhe foi proposto. Notamos um momento de comunhão entre professora e bebê, que estão mutuamente abertos e receptivos nessa ação interativa. Conforme a cena vai se desenrolando, percebemos que há uma intenção do bebê em cooperar e há um adulto que vê esse bebê como socialmente competente para participar.

A partir dos estudos desenvolvidos pela Abordagem Pikler, notamos o quão importantes são os momentos destinados aos cuidados pessoais, sobretudo aqueles ligados ao corpo. Segundo a abordagem (Falk, 2016), esses são os momentos de maior aproximação individual que a criança tem com o adulto, considerando o contexto coletivo. No entanto, conforme também observado nas pesquisas realizadas por Silva (2018) e Schmitt (2014), evidenciamos que o atendimento às singularidades dos bebês no contexto da instituição investigada era, em diferentes ocasiões, muitas vezes interrompido pelas próprias crianças, como apresentamos nesse episódio em que Heloísa informa seu desejo em tomar banho.

O cenário aponta possibilidades de reflexões visto que a ação de Heloísa se repetiu por diversas vezes, com outros bebês e em diferentes ocasiões. Notamos que as interrupções eram mais frequentes no momento do banho, visto que na alimentação os bebês costumavam partilhar desse momento de forma coletiva.

Considerando esse fio condutor, verificamos que os momentos de espera para o banho não eram planejados. Nesse sentido, os bebês permaneciam ociosos e, como consequência, miravam em direção à professora em busca de atenção e interações. O atendimento individual qualificado poderia ser mais bem aproveitado, caso fosse propiciado às demais crianças espaços e objetos organizados de modo atrativo para propiciar encontros e explorações, durante o período de espera das crianças. Assim, percebemos a necessidade de novas reflexões acerca do planejamento das atividades que antecedem os momentos de cuidados pessoais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descortinar as possibilidades educativas dos bebês, a partir das práticas educativas situadas no banho, apresenta-se como uma proposta desafiadora, tendo em vista a perspectiva de escolarização precoce ainda tão presente nas instituições de Educação Infantil, que muitas vezes desvaloriza tais práticas sociais importantes da proposta pedagógica com bebês.

Ressignificar os momentos de cuidados pessoais enquanto momentos educativos que configuram dimensões da docência parece ser um movimento extremamente necessário e um direito dos bebês e crianças pequenas. Essa construção exige que se fortaleçam ações específicas cujo binômio cuidar/educar estejam presentes na formação inicial e continuada de professores.

Em um contexto educacional em que predominam o que pode ser medido e objetivado, tratar de dimensões que vão além da valorização do aspecto cognitivo da criança constitui-se como um grande desafio a ser enfrentado se quisermos avançar nas discussões que atendam, de fato, às especificidades da docência de bebês e crianças bem pequenas.

Estamos falando de propostas pedagógicas que garantam às crianças viver suas infâncias com respeito, alegria e novas descobertas sem pressa de aprendizados de conteúdos de componentes curriculares. Que a ação do adulto no atendimento às necessidades fisiológicas das crianças (banho, alimentação, troca de fraldas, por exemplo) não interfira em seus processos criativos e que os imprevistos do cotidiano em situações de cuidados pessoais dos bebês se tornem momentos profundos de reflexão, transformação e renovação da prática educativa.

Dentro dessa perspectiva, as bases de sustentação para a docência com bebês necessitam de formação profissional para além dos aspectos de transmissão/recepção de conteúdos escolares. Pois, como vimos, não atendem às necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Exigem que as práticas pedagógicas dirigidas a essa faixa etária tenham intencionalidade, considerando a criança enquanto sujeito de direito e não como mero expectador de sua vida e aprendizagens.

O banho enquanto ato pedagógico ainda está permeado por crenças e limitações quanto às possibilidades educativas, tendo em vista todo o histórico de pré-conceitos que envolveram as práticas ligadas ao corpo em instituições de educação coletiva de crianças. Observamos que a maneira de ser tocado, as ações interativas qualificadas, o prazer pelo banho, ofereceram aos bebês oportunidades de aprendizagens que vão desde a percepção de que o ato de banhar-se é gesto de cuidado e importante para o conforto das pessoas, bem como importante para própria higiene.

A escolha pela temática investigada não se pretende concluída, ao contrário, é também um convite para que demais pesquisadores contribuam para o movimento de reconhecimento da importância da formação especializada para a docência com bebês. Uma profissão que historicamente passou por profundas transformações e que ainda se encontra em processo de construção.

Por fim, ao tratar do cuidado em sua dimensão ampla, também verificamos a necessidade de investimentos e valorização aos profissionais que se dedicam de corpo e mente a realizar um trabalho de qualidade, mesmo em condições muitas vezes desfavoráveis.

REFERÊNCIAS

[1] BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 16 abr. 2017.

[2] BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com bebês. *In:* I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mai. 2018.

[3] BARBOSA, Maria Carmem Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45 -70, set/dez. 2017. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3358/pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

[4] BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[5] BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2017.

[6] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil.** 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_6. pdf. Acesso em: 02 out. 2018.

[7] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018.

[8] COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto de creche. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

[9] FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler –** educação infantil. Tradução de Guilherme Blanco Ordaz. Revisão técnica: membros da Rede Pikler Brasil. 2. ed. São Paulo: Ominisciência, 2016.

[10] GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20,n. 50,p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100 002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 mai. 2017.

[11] GONZALES-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche:** um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Tradução: Gabriela Wondracek Linck. Revisão técnica: Tânia Ramos Fortuna. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

[12] GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia.**Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100 155&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2019.

[13] KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

[14] MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence= 1&isAllowed=y. Acesso em: 03 jan. 2019.

[15] MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia

cognitiva. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X199400 0300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 mai. 2017.

[16] MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 02 out. 2018.

[17] OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; *et al*. **Pedagogias(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

[18] PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005. p. 431-442.

[19] PENA, Érica Dumont. **Cuidar**: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2011.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

[20] RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

[21] ROCHA, Eloisa Candal; BATISTA, Rosa. **A Constituição Histórica da Docência na Educação Infantil**: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. In: REUNIÃO ANPED GT7, 37, 2015, Florianópolis. Anais, Florianópolis: 2015.

[22] SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAll owed=y. Acesso em: 02 jul. 2017.

[23] SILVA, Isabel Rodrigues da. **As dinâmicas corporais na docência com bebês.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018. Disponível em: https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/4955/131_Isabel%20Rodrigu es%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 jan. 2019.

[24] TARDOS, Anna; CHAHIN, Elsa. **Em manos amorosas**: como los derechos de los niños pequenos em hogares para niños ofrecen esperanza y felicidade en el mundo de hoy. Tradução: Ana María Sánchez; Mayra Cisneros. Revisão técnica: Ma. Carmen Omaña Orduño; Andrea López Monroy. Estados Unidos: Xlibris, 2018.

[25] TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Trabalho apresentado no GT7 da 28ª Reunião Anual da **ANPED**, 2005.

[26] TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

[27] WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche**: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?.2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

Capítulo 7

Estágios lúdicos e psicomotores como elementos facilitadores da aprendizagem na educação infantil

Ana Flavia Ramos de Souza
Débora Fernandes dos Santos Vilela
Érica Lorraine Morais Almeida
Fabiana Santos Sales Sanagiotto
Iracema Medeiros Pereira Santos
Irene Maria Sebastião Silveira
Rosângela Rodrigues de Moura

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar os estágios lúdicos e psicomotores como facilitadores na educação infantil e como eles podem beneficiar e estimular o ensino e aprendizagem recorrendo ao compromisso de uma educação transformadora, acompanhando para o processo de ensino e aprendizagem, tendo os jogos e as brincadeiras, como peças fundamentais contribuindo para enriquecer o cognitivo através do movimento, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Na conclusão desde nota-se que, quando se reflete sobre as possibilidades de intervenção de ensino com o uso do brincar, e possibilidades de experiências em que estão presentes sentimentos e posições que evidenciam a relação entre educador e educando no ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, se o educador souber observar as perguntas que seus alunos fazem, como exploram objetos e brinquedos, perceberá que existem inúmeras possibilidades de intervenção durante as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A realização deste trabalho baseou-se na pesquisa bibliográfica qualitativa na qual utilizou-se livros, sites, revistas baseadas em alguns autores como Fonseca, (1988), Kishimoto (2002), Piaget (1990), Vigotsky (1998), Velasco (1996), entre outros.

Palavras-chave: estágio cognitivo, psicomotricidade, lúdico, mediador, ensino aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Para definir a brincadeira infantil, ressalta-se a importância do brincar para o desenvolvimento total do ser humano, observando aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo como aspectos importantes desta fase da criança até que se torne adulta, e tudo começa com a brincadeira o jogo na educação infantil, como facilitador da aprendizagem abraçados a ludicidade para completar o pacote na intencionalidade de aprimoramento das habilidades cognitivas dos estágios de capacidades de ensino aprendizagem da criança pelo movimento.

Na abordagem do lúdico e da psicomotricidade para integrar aspectos cognitivos, afetivos, e sociais, no pressuposto de que é brincando e jogando que a criança perceberá tudo a sua volto, o mundo a sua volta, e experiências, quando a criança brinca ela aprende melhor e se socializam com facilidade, toma decisões e percebe melhor as situações no meio em que vive. A ludicidade quando utilizada para ensinar pode ajudar a organizar o planejamento pedagógico, como um instrumento principal no processo de desenvolvimento ensino aprendizagem da criança.

O jogo é a maneira como o professor utiliza o brincar, desenvolvendo o psicológico, intelectual, emocional, físico-motor e social, sendo importante para os dias atuais na escola e na aprendizagem da criança.

O tema deste estudo reflete conhecer a ludicidade e a psicomotricidade percebendo a importância do brincar no desenvolvimento da criança como processo da aprendizagem os elementos facilitadores da aprendizagem na educação infantil são como ferramenta essencial de trabalho em sala de aula para o crescimento intelectual das crianças.

A problemática que envolve a reflexão do estudo é entender como acontece o brincar, e como se desenvolve a mediação, tanto o papel de educador como na mediação das brincadeiras?

O objetivo é conhecer a importância do brincar da criança e o desenvolvimento do ensino aprendizagem da educação infantil abordando a ludicidade através do jogo e da brincadeira.

Justifica-se o estudar do assunto a fim de desenvolver na criança a capacidade de aprender a decidir, escolher, e estimular sua criatividade, onde o professor pode a partir do lúdico desenvolver vários conteúdos e unificá-los. Podendo ter como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, o lúdico, como ferramenta na construção do saber.

A atividade dada a criança em forma de brincadeira, torna possível a socialização da criança, é quando ela aprende coisas novas, e agrega conhecimento na bagagem de informações que já possui, está sendo incentivada e ao mesmo tempo e estimulada a querer aprender mais através do brincar e do jogo, do movimento, do cognitivo e psicomotricidade.

Para a fundamentação metodológica da pesquisa qualitativa bibliográfica cientifica abordam as Palavras-chave, Estágio cognitivo. Psicomotricidade. Lúdico. Mediador. Ensino Aprendizagem como base de apoio para pesquisar em livros, sites de revistas e artigos científicos, dos anos de 1979 a 2020, autores como: Fonseca, (1988), Kishimoto (2002), Piaget (1990), Vigotsky (1998), Velasco (1996), e outros, auxiliaram para fundamentação teórica a abordagem principal do lúdico no desenvolvimento cognitivo da criança na educação Infantil.

Na organização desta pesquisa relata-se nesta introdução e desenvolvimentos com capítulo e subtítulos norteadores de aspectos como estágios do desenvolvimento cognitivo, ao que Piaget divide em quatro grandes estádios. Seguindo trata-se da abordagem de a importância da psicomotricidade na educação infantil, assim, como o lúdico e o papel do mediador, o professor como mediador do ensino aprendizagem, também tratar-se-á sobre o jogo e a brincadeira como facilitadores do ensino aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo contribuir para a formação acadêmica e também para a sensibilização de profissionais sobre a importância da ludicidade na educação infantil, assim, como a formação continuada para que profissionais possam sempre estar capacitados a perceber o nível de aprendizagem em seus alunos.

2. ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Para Wadsworth (1996), Piaget definiu o desenvolvimento como um processo contínuo, no decorrer do qual ocorrem mudanças graduais, sendo através destas mudanças que os esquemas são modificados continuamente. Assim, com o propósito de explicar o crescimento cognitivo, Piaget dividiu o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios: o sensório-motor; o pré-operacional; o das operações concretas e o das operações formais.

O primeiro estágio, sensório-motor, começa ao nascimento do bebê indo até a criança ter dois anos. Neste processo a criança ainda não desenvolve o ato de pensar, no entanto tem o processo cognitivo desenvolvido na medida em qual vai surgindo a construção da sua aprendizagem.

No estágio pré-operacional o processe inicia-se aos dois anos e segue até sete anos. Tendo a principal característica da linguagem e a capacidade de representar como principal. Então, começa a captar e guardar toda esta informação, desenvolvendo para si própria uma forma de mapas mentais a criança vai desenvolvendo a linguagem e os jogos simbólicos (utilizando gestos, palavras, números e imagens). O egocentrismo faz parte desta etapa, e como a fase evolui para outro nível, outras mudanças, chegam.

Já o estágio das operações concretas, que começa dos sete aos doze anos, ocorre quando a criança começa a aplicar o raciocínio lógico para os problemas concretos, ou seja, o pensamento opera sobre os objetos manipuláveis. Processos cognitivos de seriação, fazem parte desse processo, como ordenamento mental de conjuntos e a classificações dos conceitos de qualidade, espaço, tempo e velocidade. O egocentrismo da etapa anterior, vai mudar o comportamento para cada vez ser mais empático. Podendo também serem maduras para interagir socialmente e são suas capacidades de estruturas lógicas que permitem solucionar problemas sociais concretos.

O último estágio, das operações formais, corresponde ao período da adolescência – dos doze anos em diante – e se caracteriza pelo surgimento do pensamento abstrato. Nesse estágio, a criança chega em seu nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com a teoria de Piaget (1990), nesta etapa, que continua durante toda a vida adulta, os adolescentes já são capazes de realizar abstrações de problemas concretos e utilizá-los em racionalizações lógicas indutivas e dedutivas**.** Isto permite que eles desenvolvam, de maneira mais profunda, a percepção de si mesmos, dos outros e do mundo, o que os leva a se interessarem e desenvolver os valores morais.

Portanto, assim como dito por Piaget, que esta fase vai por toda a vida, a educação escolar é uma comunidade de dimensão de princípio cidadã e é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais, e políticos e, mesmo para reinserção no mundo profissional.

Sua abordagem da criança como agente ativa de sua aprendizagem e a descrição de seus estágios iluminaram a pedagogia, que orientou boa parte das aplicações educativas realizadas a partir deste momento. Sendo assim, é sempre necessário revisar e repensar as teorias e aplicações porque são uma parte primordial do processo educativo para garantir uma educação com mais qualidade. Aurelia (2020).

Como é importante estar sempre revisando e repensando os processos de ensino aprendizagem que se aplica para a criança, sendo a criança uma agente ativa da sua própria abordagem para aprender, então os estágios que abordam as aplicações educativas precisam estar sendo revistadas e estudadas, o professor estar de olho em qual nível de aprendizagem estar cada aluno seu na sala de aula, não perder nada do que acontece com seus agentes ativos é essências, primordial, não perder o foco de estudar para saber identificar o processo de ensino aprendizagem.

2.1. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A motricidade é um componente importante no contexto da educação e se revela importante ao contexto da psicomotricidade humana na medida em que engloba os componentes centrais presentes no ensino aprendizagem, principalmente quando remete ao estudar o homem por meio do corpo em movimento em relação ao seu mundo interno e externo.

> A história do saber da Psicomotricidade representa já um século de esforço de ação e de pensamento; a sua cientificidade, na era da cibernética e da informática, vai nos permitir certamente ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Essa intimidade filogenética e ontogenética representa o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras (Fonseca, 1988, p. 99).

A Psicomotricidade cria ações realizada pelo sujeito, a interação entre o psiquismo e a motricidade que busca o desenvolvimento global, e envolve os aspectos afetivos, motores e cognitivos, que leva o sujeito a tomar consciência do corpo por meio do movimento. A Psicomotricidade pode ser desenvolvida através de atividades e brincadeiras que envolvem a motricidade, onde tem um conhecimento maior através de seu corpo, fazendo com que possua um grande domínio e que favoreça na sua aprendizagem.

Os elementos básicos da Psicomotricidade como a lateralidade, discriminação visual, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, esquema corporal, discriminação auditiva, devem ser trabalhadas para que desenvolva noções, ideias, conceitos e espaços favorecendo o desenvolvimento, esses elementos mal estruturados podem prejudicar o ensino aprendizagem do indivíduo desfavorecendo seu desempenho psicomotor e intelectual. (Roverssi, 2020).

O desenvolvimento das crianças quando diz respeito a aprendizagem motor é parte importante dos movimentos que a criança aprende desde seus primeiros movimentos para demostrar afeto, se comunicar, e de interagir socialmente. Tão logo a

psicomotricidade atua no desenvolvimento da aprendizagem infantil em diferentes competências e capacidades e habilidades motoras.

De acordo com Fonseca (2004, p. 12):

> A psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Seu objeto é o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se desenvolver faculdades expressivas do sujeito, nas quais, por esse contexto, assume uma dimensão educacional e terapêutica original, com objetivos e meios próprios que se destacam de outras abordagens.

A psicomotricidade aponta conceitos para uma compreensão que envolve a integração da mente e corpo fazendo com que a criança perceba seu corpo, e sinta seus movimentos se equilibrando, trabalhando juntamente seu intelectual, melhorando suas possibilidades de aprendizagem. A criança busca sua própria capacidade de evoluir, suas experiências, através do corpo e da gestualidade, a psicomotricidade leva em conta a comunicação.

Para Oliveira (1997, p. 47), “O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças”.

Nesta intenção de busca por experiências que a ludicidade estimula os movimentos da criança através dos jogos lúdicos e brincadeiras que estimulem, os aspectos motores, social afetivo, e cognitivo, a psicomotricidade é indispensável para influencia positivamente o desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. A relação entre o corpo e o meio social em qual se vive tem o proposito principal de educar os movimentos para estimular uma melhor utilização das capacidades psíquicas das crianças.

2.2. O LÚDICO E A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR

A ludicidade aplicada à prática pedagógica não só contribui para a aprendizagem da criança, mas também permite ao professor aprender lições mais dinâmicas e agradáveis.

Segundo Almeida (1994, P. 53), "o sentido real, verdadeiro e funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo como recurso pedagógico". Assim, o papel do educador é intervir de maneira apropriada, permitindo que o aprendiz adquira conhecimentos e habilidades.

É importante que o educador descubra e trabalhe a dimensão lúdica que existe em sua essência, no seu trajeto cultural, de forma que venha aperfeiçoar a sua prática pedagógica, como relata Feijó (1992, p. 61), “que o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente e faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”.

O lúdico como recurso pedagógico revela que os aprendizes, em sua maioria, percebem suas habilidades e dificuldades. Cabe ao educador identificar tais capacidades para formar e fomentar a integração de todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Segundo Piaget (1989), a maneira como a criança assimila (transformar o meio para que este se adapte às suas necessidades) e de acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se

ao meio), deverá ser sempre através do lúdico. O lúdico é concebido como estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias. Além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

Desta forma, as crianças reproduzem várias situações adultas que são concretas. Portanto, assim como para Piaget, para o autor, Campos (1986) também sobre o lúdico acrescenta que: "A ludicidade pode facilitar o aprendizado, quando o professor refleti e questiona sobre sua forma de ensinar, relacionando o uso da brincadeira como fator motivador para qualquer aula".

No entanto, para que isso aconteça é necessário que ele busque resgatar o lúdico, os momentos lúdicos que certamente permearam o seu caminho. É importante ressaltar que os jogos, quando utilizados pelo educador no espaço escolar, devem ser planejados adequadamente. Daí a importância de o educador estar inserido nas atividades de brincadeira, orientando e desafiando seus alunos para que os mesmos avancem no processo ensino aprendizagem.

Segundo Cunha (1994), os jogos no desenvolvimento do ensino aprendizagem tem uma prática pedagógica que:

> A incorporação de jogos e brinquedos na prática pedagógica, pode desenvolver diferentes atividades que contribuem para numerosos aprendizados e para a expansão da rede de significados construtivos para o aprendiz, elementos indispensáveis para aprender com diversão, que dá prazer no ato de aprender, e que facilita as práticas pedagógicas em sala de aula. (Cunha, 1994, p. 67).

Na aprendizagem das crianças o brincar tem interface por exemplo, constantemente, profissionais da psicologia, da pedagogia e de outras áreas da educação reconhecem e muito é debatido sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento geral das crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil o brincar tem papel importante. (Brasil, 1998),

> O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (Brasil, 1998, p. 27).

É notável que a essência do ensino-aprendizagem, está no desenvolvimento cognitivo e este se inicia na base, que é construída na Educação Infantil. E a escolha do brinquedo precisa partir do domínio da criança, pois, é na exploração completa que o estudante constrói a aprendizagem. O brincar é uma forma livre e individual, sobre esse aspecto, Wallon (1979), comenta:

> A criança concebe o grupo em função das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com suas camadas de grupo, e também das contestações, dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagônicas (Wallon, 1979. p. 210).

Percebe-se, portanto, o grande valor educacional das brincadeiras e jogos em grupo, mas, por outro lado, ele diz que a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo seu potencial, não deixando que as mesmas realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, vestir-se, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes. Assim, a liberdade, a ficção e fantasias mantêm grandes afinidades nas brincadeiras, assim como no jogo simbólico, no qual a criança, recria sua própria realidade.

No entanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, a criança assimila e guarda o novo conhecimento, alertando para a importância de se oferecer às crianças múltiplas experiências, nesse sentido, Vygotsky (1998) diz que:" quanto mais aprendem e assimilam, mais elementos reais dispõem em suas experiências tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação".

2.3. O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO ENSINO APRENDIZAGEM

Ao mediar situações de ensino, o professor fica entre o aluno e o aprendizado, o professor precisa se colocar em papel de apoiador e norteador do conhecimento e não de entendedor de tudo. Na educação os alunos apresentam muitas dificuldades e diversidades que dificultam o processo educacional para que haja de fato uma efetiva aprendizagem. O professor como mediador pode utilizar cada vez mais a brincadeira o jogo para ensinar e aprender.

A ideia de professor mediador nasceu com o desenvolvimento, nos anos 70, da "pedagogia progressista", caracterizada por uma nova relação professor-aluno e pela formação de cidadãos participativos preocupados com a mudança e melhoria da sociedade. Assim, a função do professor não é mais difundir conhecimento para desempenhar o papel de motivar o aluno a aprender. Esse conceito também está presente na perspectiva da escola cidadã, idealizada por Paulo Freire, em que o professor deixa de ter caráter imóvel tendo caráter significativo para o aluno. (Menezes, 2001).

As crianças atualmente passam boa parte de seu dia na escola, e realizam atividades mediadas pelos educadores, porém, quando esse tempo e as atividades elaboradas não cativarem as crianças, ela passa a pensar que a escola não é legal.

Como se apresenta na problemática como reflexão deste estudo sobre a importância do brincar na educação infantil, ainda muitos professores se mostram com dificuldades de trabalhar utilizando-se da ludicidade no ambiente escolar, que se pergunta, como levar o brincar para a sala de aula? Como realizar a aprendizagem com a brincadeira sem que essa se torne uma aula sem conteúdo?

Neste sentido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, disponibiliza espaço na escola e supervisão pedagógica, para que haja planejamento adequado, e estudo sobre organizar e planejar todas as atividades vinculadas ao processo educativo. (Brasil, 1998).

O professor deixou de ser um mero transmissor de conhecimento para ser mais um orientador, um estimulador de todos os processos que levam os alunos a construírem seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que permite o crescimento de cidadãos críticos e construtivo.

Neste contexto sendo o professor o responsável por uma aprendizagem de qualidade, visando que a criança na educação infantil quando chega na escola, tem seu primeiro contato com o mundo fora do que está estabelecido em seu meio de convivência até no

momento, precisa estar preparado como mediador para transmitir o conhecimento cabível, assim,

> A formação docente é um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambiguidades. (Delgado, 2004. p.4).

Conforme mencionado pelo autor sobre a formação docente, na atualidade, o professor deve entender que ele é um agente transformador na educação, para a educação, precisando evoluir constantemente, acompanhando as novas tecnologias, se modernizando em seu conhecimento, fazendo parte das inovações na aprendizagem do aluno, e assim, estar inserido na instituição de ensino.

O docente, na contemporaneidade requer um comprometimento de diferentes conhecimentos. Na era do conhecimento e em época de muitas transformações, a capacitação de professores assumi posição intransferível nos espaços escolares. (Perrenoud, 2001).

Portanto, na educação infantil o papel do professor é fundamental no progresso das atividades, uma vez que media o conhecimento da criança e a maneira como ela vê e se sente no mundo, criando oportunidades para que expressem seus pensamentos, sentimentos, criatividade, relações sociais. Tão logo, o educador precisa estar apto a diferenciar entre brincar e ensinar. Por outro lado, o professor deve usar seu conhecimento para elaborar comentários, fazer perguntas, provocar desafios e incentivar a verbalização.

De acordo com o Ministério da Educação, citado por Garanhani, (2010),

> A formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexiste como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil. (Garanhani, 2010. P. 188).

É importante que o professor esteja capacitado e habilitado, a formação continuada dá essa apropriação ao educador. Há, a necessidade de habilitar adequadamente todos os profissionais que vão trabalhar em creches e na educação infantil certificando-se que estejam capacitados e que contemplem as especificidades necessárias que a etapa para o ensino da aprendizagem infantil se desenvolva a critério de qualidade.

2.4. O JOGO E O BRINCAR COMO ELEMENTOS FACILITADOR NA APRENDIZAGEM INFANTIL

É importante que a criança na Educação Infantil tenha tempo, espaço e seja estimulado em vivenciar, desenvolvendo a criatividade e a imaginação, em ação pedagógica a criança poderá se desenvolver integralmente com aspectos motor, cognitivo, social e afetivo com

o brincar. A criança que tem um ritmo definido mais lento ou mais rápido, ela realiza suas atividades no seu tempo, pode ser mais efetiva em sua aprendizagem.

Desta forma o lúdico irá promover conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido, neste sentido, que para o autor Goês (2008), a atividade lúdica:

> (...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar mais espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreendam sua capacidade potencial de contribuir para o desenvolvimento infantil, grandes mudanças ocorrerão na educação e nos assuntos envolvidos nesse processo. (Goés, 2008, p. 37).

Os instrumentos de aprendizagem são diversos na ludicidade, o jogo, o brincar e o movimento são atividades lúdicas que ensina. Porém, não podem se limitar a funções de segundo plano, pois brincar, enriquece o desenvolvimento infantil. Santos e Cruz (1999, p.12) afirmarem que "o desenvolvimento dos sentidos, afetividade, linguagem, motor e inteligência são integradas e completas em um processo de interação dos vários aspectos". Esses aspectos podem contribuir como instrumentos na aprendizagem também.

Quando se pensa em a criança socializar, o brincar desenvolve várias habilidades que apresentam características do comportamento como a ganhar e a perder, a esperar sua vez, aprendendo a compartilhar e resolver eventuais situações na vida diariamente, e tudo ao seu redor que lhe envolva. Mesmo que o brincar esteja voltada para a infância, permanece presente na vida adulta. Melo e Valle (2005) apontam que:

> [...] é através do jogo que a criança expressa sua realidade, ordenando e desorganizando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe é significativo e que corresponde às necessidades intrínsecas de seu desenvolvimento global. O brincar estimula a criança em várias dimensões, como intelectual, social e física. (Melo e Valle, 2005, p. 43).

A dinâmica do brincar pode promover construções e conquistas no processo de aprendizagem, o desenvolvimento da criança é visto como um processo complexo e integrado, englobando os aspectos psicomotor, afetivo, cognitivo e social, a ponto de:

> [....] Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ele observa em seu contexto [...]. (Cerisara, 2008, p.130).

Sobre o brincar, reflexões tem sido cada vez mais debatido para que educadores contemporâneos possam adquirir a metodologia de ensinar amparados pelo método da ludicidade, com a prática do brincar que pode exercer sobre o desenvolvimento infantil, nas dimensões motora, social e afetiva, lúdica e cognitiva. Essas dimensões, que estão presentes na formação da criança, querem nas representações simbólicas, nos processos de elaboração das regras grupais e individuais além do espaço lúdico e afetivo.

Segundo Barbanti (2003, p. 375) brincar é o "que tem o caráter de jogos, brinquedos e diversão". São muitos tipos de jogos, brincadeiras, atividades de adivinhações que se

caracterizam com diversas funções importantes de cada tipo de método que constrói conceitos de valores sociais de ensino.

Ainda Seguindo Barbanti (2003) como seguinte conceito “brincadeira”,

> Livre, separado, incerto, improdutivo, regido pela atividade de regras caracterizada pela "conta". É uma atividade muito consciente, mas fora da vida rotineira, não séria e que absorve a pessoa intensamente. Ele processa dentro de seus próprios limites de tempo e espaço de acordo com regras fixas e de maneira ordenada. (Barbanti, 2003, p. 75).

No jogo existem regras, é uma ferramenta de aprendizagem, que auxilia para um desenvolvimento de experiências em que o educador pode observar para avaliar e conduzir a aprendizagem para níveis cada vez mais evolutivo. Acredita-se que suas habilidades motoras, valoriza sua cultura por meio da convivência de relacionamentos sociais.

Para Kishimoto (2002), ele se baseia em um conceito de concretização do "brincar", que o brincar pode estar presente em todos os contextos sociais, criam o jogo, baseando em seus valores e crenças de vida.

Podendo associar ao brincar, novas possibilidades para grandes contribuições que desempenham promoção de seus conhecimentos. Neste sentido como afirma Negrine (1994, p.19) que “contribuições em atividades lúdicas abrangente a avaliação de desenvolvimento que indicam a contribuição global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente ligadas".

Também para os autores Rolim, Guerra e Tassigny, (2008), o brincar pode construir sentimentos e expressões,

> Através do brincar se pode proporcionar a criança construir e recriar um espaço garantido, sendo seu. Assim se expressa emoções, com possibilidade de construir um mundo à sua maneira, sem as pressões impostas pelo adulto, a criança tem a capacidade de se tornarem mais criativas, porque terão a oportunidade de usar sua imaginação espontaneamente e sem tantas regras. (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008, p. 177).

Assim, há uma interação entre o processo, pois o modo como a criança pode reagir a certos estímulos podem ser diferentes, seja pela influência que pode sofrer em determinado ambiente e aspectos presentes em sua vida.

3. CONCLUSÃO

Para este trabalho o objetivo de reflexão sobre o tema proposto auxiliou adquirindo maior entendimento e conhecimento sobre educação infantil acontece em relação a ludicidade como ferramenta de trabalho na aprendizagem. O lúdico aproxima a criança da aprendizagem significativa, garantindo uma aprendizagem significativa satisfatória bem como o prazer, a socialização, o respeito, a individualidade. Pois, a criança estará aprendendo no seu ritmo, criando hipótese, passando por seus estágios desde bebê e chega na fase adulta capaz de construir suas próprias regras, assim, como vivenciá-las como cidadã desde criança.

A psicomotricidade por meio das ações realizadas pelos sujeitos ao buscar o desenvolvimento integral quando envolve os aspectos afetivos, motores, cognitivos, leva a criança através da brincadeira e do movimento a tomar consciência do corpo favorecendo a sua aprendizagem e fazendo com que tenha domínios sobre suas habilidades e competências.

Por meio do brincar, a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, a autoconfiança, a autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da atenção. Através de sua dinamicidade, a ludicidade também proporciona situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e a assimilação de regras sociais.

O brincar pode ser usado como ferramenta para estimular déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos desenvolvimento. Porém profissionais que são educadores da educação infantil devem estar preparados para proporcionar ferramentais para o desenvolvimento integral das crianças e não sobre aspectos isolados, e aspectos que influenciam uns aos outros.

A aprendizagem é construída por um processo em que cada aluno tem seu ritmo próprio, mas se forem dadas as condições adequadas de ensino. Este estudo é uma apresentação do tema no sentido que sobre a aprendizagem da criança na educação infantil está sempre em constante evolução.

Finaliza-se este, com o intuito de ter contribuído para a formação acadêmica e a todos educadores e transformadores da educação para a importância da ludicidade na educação infantil, assim, como a formação continuada para que profissionais possam sempre estar capacitados a perceber o nível de aprendizagem em seus alunos, reconhecendo o devido valor necessário a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação lúdica: **técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo, SP: Loyola, 1994. P: 53. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_de_ludicidade_p_postar_okok.pdf Acesso em: 23 jun. 2021 as 08h28min.

[2] AURELIA, Rafael Linares. Desenvolvimento cognitivo: ***As teorias de Piaget e Vigotsky*. Módulo I del Máster en Paidopsiquiatría**. 2020. Disponível em: https://br.psicologia-online.com/a-teoria-do-desenvolvimento-cognitivodepiaget426.html Acesso em: 17 jun. 2021 as 10h34min.

[3] BARBANTI, Valdir J. **Dicionário de Educação Física e Esporte**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2003. P. 75. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd181/a-ludicidade-e-a-educacao-infantil.htm Acesso em: 17 jun. 2021 as 14h20min.

[4] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF, V1. 1998. P. 27.

[5] BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

[6] CAMPOS, M. C. R. M. **A importância do jogo no processo de aprendizagem**. 1986. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4232/1/2012_InesCirleiBudskeFernandes.pdf Acesso em: 21 jun. 2021 as 20h48min.

[7] CERISARA, A. B. **A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural.** Caderno Cedes. Campinas, n.35, 2008. P. 130. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/499_914.pdf Acesso em: 23 jun. 2021 as 07h54min.

[8] CUNHA, Nyelse Helena Silva. Brinquedoteca: **um mergulho no brincar.** São Paulo: Maltese, 1994.

P. 67. Disponível em: http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf Acesso em: 19 jun. 2021 as 19h57min.

[9] FEIJÓ, O. G. Corpo e Movimento: **Uma Psicologia para o Esporte,** Rio de Janeiro: Shape Ed.1992. P. 62.

[10] GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade**. Campinas, Unicamp, 2008. P. 37. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/intervencoes Acesso em: 23 jun. 2021 as 07h37min.

[11] DELGADO, Ana Cristina Coll. **O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas?** In: Revista Espaço Acadêmico nº 34/março de 2004. P. 4. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134_6085.pdf Acesso em: 10 jun. 2021 as 18h26min.

[12] FONSECA, Vitor da. **Da filogênese à ontogênese da motricidade.** Porto Alegre: Artmed, 1988. P. 99. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/29/ascontribuiccedilotildeesdapsicomotricidade-na-educaccedilatildeo-infantil Acesso em: 17 jun. 2021 as 11h39min.

[13] FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares.** Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 12. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importanciadapsicomotricidade-na-educacao-infantil.htm Acesso em: 23 jun. 2021 as 08h50min.

[14] GARANHANI, M. C. A Docência da Educação Infantil. IN: SOUZA, G. de. (Org.) Educar na Infância: **perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010. P. 188. Disponível em: http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/2.2_O_PERFIL_DOS_PROFISSIONAIS_DE_EDUCACAO_INFANTIL%5b468%5d.pdf Acesso em: 23 jun. 2021 as 08h26min.

[15] KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-jogos-e-das-brincadeiras-no-desenvolvimento-infantil-ana-paula-martins-fabricia-oliveira-de-almeida-roseli-bernardo-dos-passos/127055/ Acesso em: 22 jun. 2021 as 23h31min.

[16] LEONTIEV, Aléxis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, Alekse i N. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone – EDUSP, 1998. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf Acesso em: 22 jun. 2021 as 21h38min.

[17] MELO; Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil, Psicologia Argumento,** Curitiba: Champagnat, 2005. P. 43. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf Acesso em: 21 jun. 2021 as 21h31min.

[18] MENEZES, Ebenezer Takuno De. **Professor mediador.** 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/professor-mediador/ Acesso em: 22 jun. 2021 as 21h03min.

[19] NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, v. 2. 1994. P. 19.

[20] OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). Educação Infantil: **fundamentos e métodos.** 6. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4801 Acesso em: 22 jun. 2021 as 22h37min.

[21] OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade*: **educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 47.

[22] PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 3ª ed., 1990.

[23] PIAGET, J. A. **A psicologia da criança.** Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1998. Disponível em: http://www.arcos.org.br/artigos/contribuicao-do-ludico-na-construcao-do-conhecimento-infantil-e-na-pratica-docente/ Acesso em: 21 jun. 2021 as 21h38min.

[24] PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de

professor. In: Ensinar: **agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor.** Porto Alegre: Artmed Ed, 2001. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522 Acesso em: 16 jun. 2021 as 18h46min.

[25] ROLIM, Amanda; GUERRA; Siena; TASSIGNY, Mônica. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. // Revista Humanidades,** v23, n 2, p.177. Jul. /dez.2008.

[26] ROVERSSI, Tabata Tatiane Ramalho. **OS BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/beneficios-da-psicomotricidade Acesso em: 17 jun. 2021 as 11h13min.

[27] SANTOS, Santa Marli Pires; CRUZ, Dulce Regina Mesquita. **Brinquedo e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.

[28] VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar, o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf Acesso em: 22 jun. 2021 as 20h20min.VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. P. 168.

[29] VOLPATO, G. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

[30] WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança.** 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996. Disponível em: https://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/biblio.htm Acesso em: 17 jun. 2021 as 10h48min.

[31] WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Vega/Universidade, 1979. P. 210. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-contribuicao-da-brincadeira-na-educacao-infantil-e-no-desenvolvimento-da-crianca/98070/ Acesso em: 21 jun. 2021 as 23h19min.

Capítulo 8

Proposta de estágio supervisionado no ensino fundamental em situação de pandemia

Leonardo Caumo Biasotto
Daniele Marchetto
Laíza Prediger
Betine Diehl Setti

Resumo: Este trabalho traz o resultado da experiência vivida e realizada por um grupo de acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado – Ensino Fundamental do curso de licenciatura em Matemática da UPF, frente a situação emergencial de pandemia da Covid-19. Frente a uma perspectiva diferente nas circunstâncias dos fazeres do estagiário, foi necessário colocar em prática outros conhecimentos, habilidades e competências do estudante para realizar um trabalho significativo e inovador, adequado a realidade escolar que se desenhou. Para tanto, os acadêmicos realizaram uma série de atividades online, orientados pelos professores da disciplina, que culminaram na produção de um vídeo. O estágio supervisionado permitiu aos alunos desenvolverem muitas habilidades que sem dúvidas, serão fundamentais enquanto profissional no mercado de trabalho. Foi preciso aprender a inovar, reinventar e aprender a trabalhar com recursos diferentes dos que geralmente são adotados em sala de aula e que, mesmo de maneira contingencial, se mostraram emergentes na atualidade.

Palavras-chave: estágio supervisionado, ensino fundamental, proposta pedagógica, números racionais, tecnologias digitais.

1. INTRODUÇÃO

A vida acadêmica é um momento único de aprendizados, trocas de experiências e conhecimentos. Por este motivo, conforme trilha-se o caminho para a graduação são dados passos contínuos e interligados com o objetivo de tornar o acadêmico um profissional capacitado para o mercado de trabalho.

A situação emergencial provocada pela pandemia da Covid-19, no ano de 2020, impôs que o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental do curso de Matemática (L), da Universidade de Passo Fundo – UPF, fosse remodelado de modo que essa atividade ocorresse de forma remota.

O enfrentamento a essa questão resultou em uma proposta, aprovada pelos órgãos competentes da instituição, envolvendo experiências pedagógicas que buscaram compreender o fenômeno da sala de aula e que colocaram em prática outros conhecimentos, habilidades e competências do educador matemático por meio da elaboração de um produto que pudesse ser oferecido aos estudantes de modo a contribuir com a comunidade escolar.

Neste relato são apresentadas as fases desse processo, desde a preparação teórica, fundamentada nos documentos orientativos oficiais, até o encerramento com a produção do vídeo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. ORIENTAÇÕES DA BNCC PARA O ENSINO DE NÚMEROS RACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Homologada em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi proposta com a finalidade de estabelecer o conjunto de conteúdos mínimos que todo estudante inserido na educação básica brasileira tem o direito de aprender, além de servir como referência para escolas na elaboração de currículos e propostas pedagógicas a serem desenvolvidas no meio escolar. A BNCC também reafirma o compromisso de reduzir as desigualdades educacionais, a partir da promoção da equidade de aprendizagens considerando todas as regiões do imenso território brasileiro.

De modo a objetivar suas intenções, o documento (BrasiL, 2018, p. 10) determina uma série de dez competências, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

No que tange a matemática, ela propõe para o Ensino Fundamental um compromisso específico e muito importante com o letramento matemático definido como:

> [...] competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (ibidem, p. 264).

Ou seja, utilizar a matemática como ferramenta de atuação no mundo. Na visão de Matos et al. (2017, p.2), o letramento matemático “[...] preocupa-se com as diversificadas

práticas socioculturais de leitura, escrita, interpretação, argumentação, visualização e raciocínio que envolvem os sujeitos no contexto escolar e fora dele.”.

A BNCC também reitera a importância da utilização das tendências em educação matemática, já muito debatida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e atribui aos processos de resolução de problemas, a modelagem matemática, a investigação e o desenvolvimento de projetos a função de desenvolver as habilidades relativas à atividade matemática, caracterizando-as como objetos e estratégias de aprendizagem (p. 264).

Tratando de números racionais, a ideia de partes do todo já é introduzida no terceiro ano do Ensino Fundamental, facilitando a introdução das frações unitárias com denominadores 2, 3, 4, 5, 10 e 100 no quarto ano (bem como dos números decimais associados ao sistema monetário). A ampliação deste conceito no quinto ano se dá com a interpretação da fração como número racional, trazendo as noções de orientação na reta numerada, comparação, ordenação, equivalência, porcentagem e adição e subtração de racionais cuja expansão decimal é finita.

A consolidação se dá no sexto ano, de modo a expandir o conceito de fração abrangendo outros significados (parte do todo, resultado de divisão, razão e operador) e representações (fracionária e decimal), alargando a ideia de número. Não apenas isso, mas também a compreensão dos números fracionários e dos decimais como registros diferentes da mesma quantidade como elementos do conjunto dos números racionais e a transição entre eles. Para o sexto ano ainda se estabelecem as classes de equivalência e as operações com de adição e subtração de frações, inclusive com resultados na forma de frações aparentes, e operações com números decimais.

Já no sétimo ano, o enfoque no estudo das frações, segundo a BNCC, deve ser orientado para os significados parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador; além de avançar em relação aos usos, ordenação e associação dos números racionais com pontos da reta numerada nas suas representações fracionária e decimal. Ainda neste ano, acrescenta as operações de multiplicação e divisão com suas propriedades.

Há também, no oitavo ano, habilidades a serem desenvolvidas em relação a porcentagens e reconhecimento de dízimas periódicas com respectiva obtenção da fração geratriz. E no nono ano, então ocorre a definição de número real por meio da percepção das limitações dos números racionais para expressar algumas medidas e a ampliação do conjunto dos números racionais para o conjunto dos números reais.

A BNCC traz, portanto, um processo contínuo para a aprendizagem dos números racionais, que se inicia no terceiro ano e se estende até o sétimo, com algumas definições sendo alargadas no oitavo e no nono ano. Esta progressão coaduna com a proposta da BNCC (2018, p.247) de currículo em espiral, ao estabelecer que determinadas habilidades possam ser retomadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, e que os conceitos matemáticos devem ser ampliados e aprofundados gradativamente ao longo do Ensino Fundamental.

Cientes de que a proposta da Base Nacional Comum Curricular pode promover avanços das práxis para a aprendizagem da matemática, ela precisa ser vista como aliada ao trabalho dos professores, mesmo que não contemple a forma de abordagem dos objetos de conhecimento na sala de aula de modo sistêmico e vinculado às tendências em Educação Matemática. Essa questão pode ser superada se ambos os documentos, BNCC e PCNs, forem considerados como complementares, ambos orientando e oferecendo subsídios ao trabalho do professor.

3. METODOLOGIA

3.1. A PRÁTICA DO ENSINO ENQUANTO DISCIPLINA

No curso de licenciatura em matemática da UPF, os componentes curriculares proporcionam a fundamentação necessária para que os acadêmicos compreendam e se familiarizarem com as diferentes propostas de ensino, metodologias e tendências em Educação Matemática, que se espera que sejam utilizados nos estágios obrigatórios. Em especial, as disciplinas de Laboratório de Ensino da Matemática I a VI têm a finalidade de:

> [...] levar o licenciando a realizar estudos relativos a conteúdos que já foram aprofundados ou embasados pelas várias disciplinas específicas da área ao longo do curso. Esses estudos devem acontecer de tal forma que o licenciado possa definir o que é trabalhado no nível fundamental, o que é trabalhado no ensino médio, as estratégias e as metodologias de condução do processo de ensino e de aprendizagem de cada conteúdo. (UPF, 2017, p. 56).

Além disso, constituem-se como referenciais dessas disciplinas, a análise de livros didáticos, o conhecimento de resultados de pesquisa na área da educação em geral e da Educação Matemática, as experiências trazidas pelos projetos de ensino e de extensão, as teorias de desenvolvimento psicológico e cognitivo, entre outros aspectos que caracterizam a formação integral do professor.

Outro componente curricular fundamental na formação inicial do professor, obrigatório na organização curricular das licenciaturas, é o Estágio Supervisionado que se caracteriza como o momento de efetivar um processo de ensino e de aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização do graduado (UPF, 2017).

O estágio, metaforicamente, é quando o acadêmico tira parcialmente os olhos dos textos metodológicos e parte para a prática, o momento mais esperado desde o início de sua graduação. É o primeiro contato formal que o acadêmico terá com o ambiente da sala de aula por estar atuando de maneira responsável e efetiva por alguns meses. Ele permite ao acadêmico conhecer a realidade escolar, conviver com os alunos, elaborar aulas relacionando a teoria e a prática e enfrentar os desafios que surgem, tais como: indisciplina, desinteresse dos alunos, realidade cultural, etc. Inclusive, na disciplina de Matemática, em especial, não é raro encontrar uma resistência ao seu estudo. Por meio do estágio supervisionado, o professor tem a oportunidade de desenvolver teorias e práticas próprias, testando-as e, a partir disso, validá-las ou não, integrando atuação e reflexão, como verdadeiro professor pesquisador reflexivo.

A disciplina proporciona um primeiro passo na direção da aprendizagem prática e intensiva da docência, possibilitando ao licenciando compreender os fenômenos de sala de aula e desenvolvendo habilidades para escolher estratégias adequadas ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos, ao mesmo tempo em que marca o fim de um ciclo acadêmico, que se encerra com a aquisição de uma grande bagagem de conhecimentos e que serão levados para o resto da vida, tanto profissional quanto pessoal.

3.2. A SITUAÇÃO EMERGENCIAL

Diante do contexto do ano de 2020, onde o mundo todo se encontrou tomado pela situação emergencial provocada pela pandemia da COVID-19 e o consequente isolamento físico, foi

necessário que o estágio supervisionado no Ensino Fundamental ocorresse de forma remota. Essa condição se deu tendo em vista que as escolas, tanto públicas quanto privadas, estavam fechadas para a realização da regência de classe presencialmente e a maioria delas não tinha infraestrutura adequada para que seus alunos acompanhassem as aulas de suas casas. Dessa forma, foi preciso reinventar a vivência dos licenciandos, que não puderam experienciar os fenômenos da sala de aula in loco, realizando experiências pedagógicas apenas por meio de pesquisa e produção de sequenciamentos didáticos, colocando em prática outros conhecimentos, habilidades e competências do educador matemático.

Para tanto, os acadêmicos realizaram atividades de forma on-line: análise comparativa entre a proposta da BNCC para o ensino e a aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental e outros documentos oficiais, no que se refere à organização curricular e aos procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos; fichamentos de leituras e vídeos realizadas sobre ensino e aprendizagem de matemática; o estudo de um produto educacional que exigisse a compreensão de um conceito matemático.

A validação da disciplina de Estágio Supervisionado, apresentada e aprovada pelo órgão competente da instituição, com a concordância dos acadêmicos, incluiu a elaboração de um plano de unidade para uma série do ensino fundamental de sua escolha e um sequenciamento didático relativo a essa unidade, além da produção de uma videoaula com tempo máximo de duração de 20 minutos, que tratasse de um dos conteúdos da unidade selecionada. A produção do vídeo foi orientada dentro de uma proposta pedagógica objetivando servir como um recurso para ensinar e aprender Matemática, sob a supervisão de professores orientadores e da professora supervisora de estágio, entre abril e junho de 2020, de forma online, em duplas ou trios de acadêmicos. Como contribuição do trabalho à comunidade escolar, pretende-se que as videoaulas sejam divulgadas para as escolas conveniadas de modo a serem usadas como um recurso nas aulas de Matemática. A divulgação também pode ocorrer na internet, em canal do YouTube, em blogs ou página do curso.

Mesmo ocorrendo de maneira diferente da proposta curricular prevista no plano político pedagógico do curso de matemática da UPF, o estágio supervisionado permitiu aos alunos desenvolverem muitas habilidades que, sem dúvidas, serão fundamentais enquanto profissional no mercado de trabalho. Foi preciso aprender a inovar, reinventar e aprender a trabalhar com recursos diferentes dos que geralmente são adotados em sala de aula e que, mesmo de maneira contingencial, se mostraram emergentes na atualidade.

3.3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

3.3.1. A UNIDADE E O SEQUENCIAMENTO

O plano de unidade elaborado foi proposto aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, levando em conta o estudo teórico realizado dos documentos oficiais orientativos, livros didáticos, a análise de propostas pedagógicas publicadas e os fundamentos teóricos que embasam o objeto de conhecimento selecionado: números racionais.

O sequenciamento elaborado fundamentou-se em princípios referentes ao ensino dos números racionais, preocupando-se e tendo o cuidado de levar em conta aos principais erros cometidos pelos alunos quando aprendem este conteúdo, muitos deles vinculados a conceitos já estabelecidos como a ordenação dos naturais e as operações básicas neste mesmo conjunto, como analisa Curty (2016, p. 29) em sua dissertação. A importância da

aprendizagem dos números racionais deve ser vinculada ao contexto histórico de sua descoberta (CARAÇA, 1951): a necessidade de um novo conjunto numérico para, inicialmente, mensurar terrenos, que em seguida, com o desenvolvimento do comércio, passou a ser utilizado, principalmente, para dar sentido ao sistema monetário.

Cada um dos seis planos de trabalho aborda uma parte do conteúdo da unidade dos números racionais do sétimo ano, sendo o primeiro sobre as representações fracionária e decimal dos números racionais; o segundo sobre sua localização e ordenação na reta numerada; o terceiro sobre a adição e a subtração; o quarto sobre multiplicação; o quinto sobre divisão; e o sexto e último, sobre potenciação e raiz quadrada dos racionais fracionários e decimais.

O objetivo geral da atividade matemática planejada consistiu em identificar e saber operar com situações em que são utilizados os números racionais, sendo capaz de ordenar e transitar entre suas representações decimal e fracionária, de modo a resolver problemas que demandam seu uso, como medições, transformações entre unidades de medida, divisões cujo quociente não é inteiro e os de cunho financeiro, onde se usam décimos e centésimos.

Duval (2009) afirma que o objetivo do ensino da Matemática, em formação inicial, não é nem formar futuros matemáticos, nem dar aos alunos instrumentos que só lhes serão eventualmente úteis muito mais tarde, e sim contribuir para o desenvolvimento geral de suas capacidades de raciocínio, de análise e de visualização. Ao voltarmos nosso foco diretamente nos números racionais, valemo-nos de outra citação de Duval (2003, p.14): "a originalidade da atividade Matemática está na mobilização de ao menos dois registros de representação ao mesmo tempo, ou na possibilidade de trocar a todo o momento de registro de representação". Ou seja, a aprendizagem dos números racionais começa quando o estudante, por meio da atribuição de significado, é capaz de mobilizar e de coordenar espontaneamente dois registros de representação para um mesmo objeto compreendendo o funcionamento representacional das transformações de representações (Duval, 2012).

As aulas foram planejadas diversificando os materiais curriculares e pautadas no uso de Tendências em Educação Matemática, fazendo uso, principalmente, da investigação matemática e das novas tecnologias, além de jogos, uso de material manipulativo e resolução de problemas. Na proposta, o papel do professor como mediador, que problematiza, questiona e conduz para a síntese, tem como objetivo principal a participação do aluno na construção do seu próprio conhecimento, sempre valorizando seus conhecimentos prévios e contextos socioculturais. Como recursos foram utilizados materiais de registro, projetor *datashow*, aplicativos educacionais, jogos, material manipulável, além dos materiais pessoais e próprios de cada aluno.

A utilização de materiais curriculares foi orientada pelas Tendências em Educação Matemática, tais como: o jogo didático, na forma de um baralho, cuja proposta consiste em acumular o máximo de representações equivalentes do mesmo número racional em suas diferentes formas; a investigação, feita a partir de recortes do cotidiano dos alunos, como jornais, prints de redes sociais ou anúncios, para a construção de um painel onde números escritos originalmente na forma fracionária serão convertidos em decimais, e vice-versa; e uma visita a um supermercado para uma pesquisa de campo, com a proposta de simular a realização de um jantar, envolvendo a pesquisa de preços para a aquisição dos suprimentos necessários e o cálculo dos custos.

Tendo em vista a aprendizagem dos estudantes durante o andamento das aulas, as avaliações foram idealizadas sempre no final de cada etapa específica. Para isso, foram elaborados testes que possibilitem que os alunos possam expressar o seu desenvolvimento não dando ênfase única à nota, mas sim ao conhecimento construído durante os momentos de aula.

Além disso, serão avaliadas suas capacidades, autonomia e habilidades desenvolvidas a fim de conseguir realizar os exercícios propostos durante as aulas e as atividades práticas, além da utilização correta da linguagem matemática.

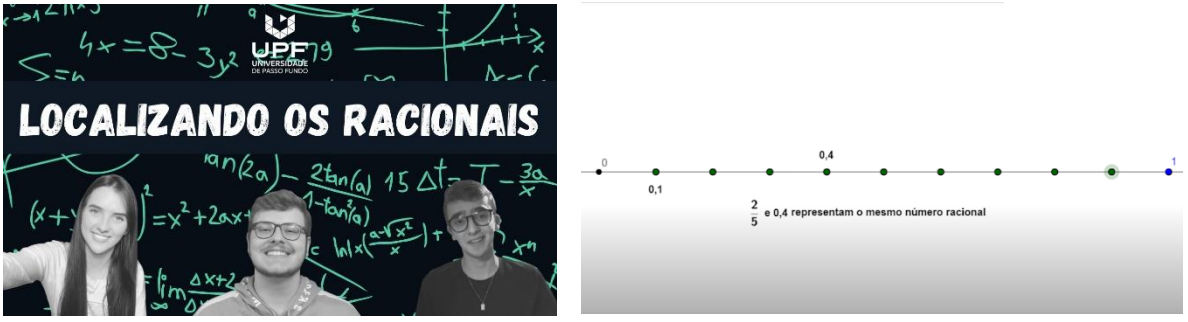
3.3.2. A VIDEOAULA

Para a concepção da videoaula, visto que o primeiro passo é a escolha de um dos conteúdos do sequenciamento elaborado, foi decidido pela localização dos números racional na reta numerada, pois esse tópico permitiria explorar o trânsito entre dois registros de representação dos números racionais e existem recursos, como o *Geogebra*, que potencializam o tratamento desse objeto de conhecimento.

A proposta da produção audiovisual, tendo em vista o público estudantil e visando o ensino e aprendizagem da matemática, foi trazer uma explicação sucinta sobre o assunto e que ele possa ser utilizado tanto para introduzir o conteúdo quando para revisá-lo, sem se tornar cansativo. As mudanças constantes de cenário e enquadramento servem para que o aluno se sinta atraído pelo vídeo, suscitando sua curiosidade pelo que virá na sequência. Esta concepção de trabalho é observada em filmes da atualidade, que trabalham com cores, transições rápidas e diversos enquadramento de câmeras para atrair a atenção do telespectador, focando nos pontos mais relevantes do conteúdo e dando destaque às imagens.

Para tornar o vídeo instigante, as cenas foram desenvolvidas em três cenários: a interface do *Geogebra*, com a representação da reta numerada, o aplicativo *Microsoft Whiteboard*, onde foram feitos os cálculos necessários com o apoio de uma mesa digitalizadora, e as falas próprias dos autores, gravadas com as câmeras dos celulares. As capturas das telas dos computadores foram feitas pelo aplicativo *Action* e o vídeo foi editado no *Adobe Premiere*.

Figura 1: recortes do vídeo “Localização de números racionais na reta numerada”, disponível em https://youtu.be/fOcsVkaur34



Fonte: os autores

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O distanciamento da sala de aula e o desafio de desenvolver uma videoaula válida para ser oferecida a alunos e professores das escolas conveniadas a instituição colocaram os acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da UPF frente a uma perspectiva diferente nas circunstâncias e fazeres do estagiário e fez surgir reflexões sobre o atual contexto educacional brasileiro, evidenciando a importância do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e da autonomia e responsabilidade que o aluno precisa ter diante deste processo, ou seja, revelou de modo contundente a necessidade do comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, inclusive os pais, a escola, a comunidade, os governantes.

O uso das tecnologias era, ao mesmo tempo, entre todas as dificuldades enfrentadas, a maior necessidade e a maior dificuldade de adaptação por parte dos professores, pois exigia renovação e adequação a uma nova realidade que evoluiu rapidamente em relação às últimas décadas e requeria infraestrutura efetiva nas escolas.

O ensino remoto, por necessidade e obrigatoriedade, acabou propiciando uma interação maior do professor com o ambiente digital de aprendizagem. Talvez, esse não seja o desejo de todos, mas a imposição de uma realidade de sofrimento para a população causada pela pandemia da Covid-19 fez emergir muitas discussões sobre problemas atuais de percepção da identidade do jovem, do papel do professor e da escola na atualidade. E, mesmo se constituindo uma situação diferente e desafiadora, a prática de ensino como disciplina no curso de licenciatura precisou ser reinventada, incluindo uma prática inovadora que, provavelmente, será cada vez mais incorporada no ambiente de sala de aula do futuro.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Brasília: MEC/CNE, 2018.

[2] BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (5 a a 8 a séries)*. Brasília, DF, 1998.

[3] CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos fundamentais da matemática.* Lisboa: Tipografia Matemática, 1951.

[4] CURTY, Andréia Caetano da Silva. *Números Racionais e suas Diferentes Representações.* Dissertação de Mestrado em Matemática. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, Campos dos Goytacazes - RJ. Abril, 2016

[5] DUVAL, Raymond. *Semiósis e pensamento humano: registros semióticos e aprendizagens intelectuais.* Traduzido por: LEVY, Lênio Fernandes; SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. São Paulo. Livraria da Física, 2009

[6] _____. *Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática.* In: MACHADO, S. D. A. (Org.). Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica. Campinas: Papirus, 2003. p.11-33.

[7] _____. *Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento.* Trad. MORETTI, M. T. Revemat: R. Eletr. De Edu. Mat e ISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 07, n. 2, p. 266-297, 2012.

[8] MATOS, F.C. C.; SANTOS, M. J. C.; SILVA, W. H. ; SANTOS, V. C. *O letramento matemático e o conceito de número: algumas reflexões.* In: IV CONEDU, 2017, João Pessoa. Anais IV CONEDU. Joao Pessoa: Realize, 2017. V. 1.

[9] UPF. *Projeto Pedagógico de Curso – PPC. Matemática(L) - Reforma*. Vice-Reitoria de Graduação. Passo Fundo, 2017.

Capítulo 9

O ensino de Física e o uso dos jogos digitais

Ruth Brito de Figueiredo Melo
Olávio Vinícios Barbosa
Mariana Luciana de Oliveira
José Augusto Pereira
Renan Victor Oliveira Lourenço Santos
Ezequiel Lucas da Silva Barbosa

Resumo: O presente artigo trata-se de um relato de experiência, vivenciada no âmbito do componente curricular de Infotecnologia no Ensino da Física, realizada no período 2024.1 no curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I. Foram apresentadas, propostas didáticas que contemplassem a utilização de jogos digitais como ferramentas gamificadas para o Ensino da Física na educação básica. Por sua vez, trouxemos um recorde de quatro propostas, as quais foram expostas por meio de seminários no componente anteriormente citado. Sendo assim, evidenciamos as potencialidades da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em especial a Gamificação, na qual trata-se de uma estratégia que ganha cada vez mais destaque na educação contemporânea. Considerando os notórios avanços tecnológicos vivenciados nas últimas décadas, a educação não pode ser isenta a esse processo, uma vez que, estudos recentes, tem demonstrado o impacto positivo no engajamento e no desempenho dos alunos por meio de metodologias que dialoguem com o seu cotidiano, além do impacto promissor na formação dos futuros professores de Física.

Palavras-chave: Ensino de Física, gamificação, formação de professores, jogos digitais.

1. INTRODUÇÃO

As tendências pedagógicas ao longo dos anos foram evoluindo ao mesmo passo da evolução humana, em que, os educadores são desafiados a se manterem atualizados quanto aos novos direcionamentos. Podemos exemplificar um desses avanços pela mudança de um ensino tradicional, que se caracteriza pela figura central do professor e limita a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, para uma modalidade progressista, que traz um maior protagonismo do aluno no ambiente de ensino, proporcionando mais discussões sobre situações-problema (Silva, Sales e Castro, 2019).

Além dos rumos pedagógicos, os educadores devem estar atentos às ferramentas educacionais que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem na atualidade. De acordo com Lévy (2010), às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se apresentam como ferramentas que cada vez mais são importantes nas relações interpessoais, sejam na forma de nos comunicarmos, de aprendermos, e ensinarmos, até mesmo no modo em que vivemos.

Diante das diversas possibilidades de uso das TICs no ensino, temos o uso da gamificação, a qual trata-se de uma estratégia de destaque na educação contemporânea, com estudos recentes demonstrando seu impacto positivo no engajamento e no desempenho dos alunos. Segundo Hamari e Koivisto (2019), sua utilização pode aumentar a motivação intrínseca dos alunos ao integrar elementos de jogos, como desafios, recompensas e feedback imediato, no processo educativo. Ao transformar o ambiente de aprendizagem em uma experiência mais interativa e envolvente, os educadores podem estimular a curiosidade e o desejo de aprender nos alunos.

Uma tendência emergente na gamificação educacional é o uso de tecnologias imersivas, como realidade virtual (RV) e realidade aumentada (RA), para criar experiências de aprendizagem mais envolventes e imersivas. De acordo com Johnson et al. (2020), a RV e a RA oferecem oportunidades únicas para simular ambientes do mundo real e proporcionar aos alunos experiências práticas e interativas. Essa abordagem inovadora para a gamificação pode melhorar a compreensão de conceitos complexos e facilitar a transferência de habilidades para contextos do mundo real.

Dentre desse contexto, o presente trabalho trata do relato de uma experiência vivenciada no âmbito do componente curricular de Infotecnologia no Ensino da Física da Universidade Estadual da Paraíba, no período de 2024.1, em que foram apresentados pelos alunos, propostas de uso de softwares gamificados no Ensino da Física para a educação básica.

2. AS TICs, A GAMIFICAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DA FÍSICA

Ao se pensar sobre a retrospectiva histórica das tecnologias na educação, é evidente que seu impacto tem sido profundo e transformador (Almeida, 2008). Desde os primeiros computadores nas salas de aula até a comercialização em massa de dispositivos móveis e aplicativos educacionais, as tecnologias têm mudado continuamente a maneira como aprendemos e ensinamos (Altoé; Silva, 2005).

Entretanto, é fundamental lembrar que as tecnologias são ferramentas, e seu sucesso na educação depende de como são utilizadas, sendo necessário um equilíbrio entre inovação e cautela, garantindo que as tecnologias sejam usadas como facilitadores de

aprendizagem, sem substituir a essência do processo educacional. Contudo, a tecnologia tem o poder de revolucionar a educação, tornando mais acessível e adaptável às necessidades individuais dos alunos (Fraga, 2021).

Diante da grande mudança que não só a sociedade em geral tem passado, como também a escola, as metodologias tradicionais ficaram mais ultrapassadas e o desafio atual dos professores é tornar as novas tecnologias aliadas para favorecer o ensino, desmistificando a ideia de que elas são vilãs.

Nos dias atuais, tivemos como uma última onda de revolução tecnológica a inclusão digital e sua utilização até mesmo nas camadas mais humildes da população, assim passaram a ser digitais, sendo renomeadas para Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (Behrens, 2000). Entretanto, temos que planejar essa utilização, de forma a agregar adequadamente à didática e não apenas uma utilização desarticulada ao conteúdo (Silva, Sales e Castro, 2019).

Portanto, o uso dessas tecnologias devem ser ferramentas de auxílio à abordagem de conteúdo programado e devem ter sua utilização planejada de forma que atenda ao objetivo do ensino, ou seja, a cada momento é preciso saber qual estratégia aplicar, e qual o momento exato será utilizado em sala de aula.

Em relação ao ensino de Física, em muitos momentos, o mesmo é abordado de forma desarticulada, sem uma conexão entre os conteúdos e as suas aplicações em nosso cotidiano. A utilização de “fórmulas” matemáticas em demasia e com uma falta de sintonia ao conceito físico proposto, a insistência na solução de exercícios repetitivos, pretendendo que o aprendizado ocorra pela automatização ou memorização e não pela construção do conhecimento por meio das competências adquiridas, também torna limitante a capacidade cognitiva do aluno.

Na atual dinâmica de revoluções tecnológicas, em que o desenvolvimento de novas tecnologias cresce de forma exponencial, a contextualização se torna muito importante no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, devemos compreender que a Física é, assim, um meio e não um fim, ademais um instrumento para a compreensão do mundo. No entanto, analisando as orientações expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se pode reduzir os conhecimentos a serem aprendidos na Física a uma visão isolada (Brasil, 2018).

Nesse contexto, as tecnologias têm desempenhado um papel cada vez mais importante no campo da educação proporcionando uma variedade de ferramentas e recursos que revolucionam a forma como aprendemos e ensinamos. No entanto, é fundamental examinar de maneira crítica tanto vantagens quanto às desvantagens, primeiramente é inegavelmente o potencial das tecnologias para a facilitação de atividades (Almeida, 2008).

Nos dias atuais, os estudos que se relacionam com a gamificação incorpora o engajamento e a motivação para soluções eficientes, sempre pensando como desenvolver a aprendizagem do aluno, contudo os jogos são as principais ferramentas que podemos alcançar os objetivos, corrigindo ou não os resultados obtidos por meio do feedback. Implementando, aos desafios e o prazer de construir algo, o engajamento e a solução de problemas poderão ser resolvidos com muito mais inovação e eficácia (Fraga, 2021; Silva, 2020; Neves, 2023).

Porém, é importante reconhecer as limitações da tecnologia, uma vez que o acesso desigual à internet e a falta de infraestrutura em algumas regiões podem excluir certos grupos, que não teriam acesso ao benefício dessas ferramentas (Almeida, 2008).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa, trata do relato de experiência vivenciada no âmbito do componente curricular de Infotecnologia no Ensino da Física da Universidade Estadual da Paraíba, no período de 2024.1, em que foram apresentados pelos alunos, propostas de uso de softwares gamificados no Ensino da Física para a educação básica. Serão apresentadas, quatro propostas das que foram apresentadas nos seminários da disciplina.

4. APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

4.1. JOGO: PHYSICS AT HOME

"Physics at Home" é um jogo educativo desenvolvido por uma equipe de professores e alunos do curso de Licenciatura em Física e do curso técnico em Programação de Jogos Digitais do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Telêmaco Borba. Combinando o conhecimento em física dos professores com as habilidades técnicas dos alunos em desenvolvimento de jogos digitais, o projeto visa proporcionar uma experiência de aprendizado inovadora e envolvente, trazendo conceitos físicos complexos para o ambiente doméstico de forma acessível e divertida.

O jogo foi projetado para explorar os princípios da física por meio de situações do cotidiano encontradas em casa. Desenvolvido com o objetivo de tornar o aprendizado da física mais acessível e envolvente, oferece uma plataforma interativa onde os jogadores podem experimentar e compreender conceitos fundamentais da física de uma maneira prática e divertida.

Ao longo do jogo, os jogadores são desafiados a resolver uma variedade de problemas e quebra-cabeças baseados em fenômenos físicos comuns encontrados em ambientes domésticos. Desde a transformação de energia em eletrodomésticos até os princípios por trás do funcionamento de dispositivos eletrônicos, o jogo apresenta uma ampla gama de situações que incentivam os jogadores a aplicarem seu conhecimento físico para resolver desafios do dia a dia.

Uma das características distintivas do "Physics at Home" é a sua abordagem prática e contextualizada. Os jogadores não apenas aprendem sobre os conceitos físicos teóricos, mas também têm a oportunidade de ver como esses conceitos se aplicam em situações reais. Isso ajuda a tornar o aprendizado mais significativo, pois os jogadores podem ver a relevância direta da física em suas próprias vidas.

Além disso, o jogo oferece recursos adicionais, como explicações detalhadas dos conceitos físicos apresentados, dicas para resolver os desafios e feedback interativo para ajudar os jogadores a compreenderem melhor os princípios em jogo. Esses recursos tornam o jogo acessível para jogadores de todos os níveis de habilidade e conhecimento em física, desde iniciantes até aqueles com mais experiência no assunto.

Em resumo, "Physics at Home" é uma ferramenta educacional poderosa que combina aprendizado prático, contextualizado e interativo para tornar a física mais acessível e interessante para jogadores de todas as idades. Ao explorar os princípios físicos em um

ambiente familiar, este jogo oferece uma maneira envolvente de aprender e aplicar conceitos fundamentais da física em situações do cotidiano, conforme Figura 1:

Figura 1: Tela Inicial do Jogo

Fonte: https://fisicagames.com.br/fisicanacasa/index.html

Figura 2: Ambiente do jogo

Fonte: https://fisicagames.com.br/fisicanacasa/index.html

4.2. JOGO ANGRY BIRDS

Sabemos que a gamificação no ensino é usar uma metodologia ativa através de mecânicas de games na educação para aumentar o engajamento e eficiência do aprendizado, ajustando-as ao perfil dos alunos e ao conteúdo. Neste caso vamos explorar a Cinemática com o Jogo Angry Birds 2, disponível tanto para o sistema android quanto para iOS. É importante, que antes de explorar o jogo, o professor apresente a ferramenta aos alunos e explicite o objetivo da aula, conhecendo os comandos e funções de cada objeto presente no mesmo. A figura 3, mostra a tela inicial do jogo e a figura 4 a tela do jogo com possibilidades de utilização para trabalhar o conteúdo físico:

Figura 3: Tela inicial do jogo Angry Birds

Fonte: https://gombis.com/g/angry-birds-classic?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwxqayBhDFARIsAANWRnRmuUCh1-yRix4RNtzJPR7oWKSYgnxrE4Il7WgMTZ3aXGV8ToPs0_YaAjItEALw_wcB.

Figura 4: Tela do jogo Angry birds

Fonte: https://gombis.com/g/angry-birds-classic?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwxqayBhDFARIsAANWRnRmuUCh1-yRix4RNtzJPR7oWKSYgnxrE4Il7WgMTZ3aXGV8ToPs0_YaAjItEALw_wcB.

Analisando a figura 4, observamos que podemos trabalhar os conceitos de física como lançamento de projéteis, trajetória parabólica, gravidade, resistência do ar, velocidade e aceleração, e análise vetorial. No lançamento de projéteis, por exemplo, podemos ajustar o ângulo e a força que o pássaro é lançado criando as condições ideais para o lançamento oblíquo que é um tipo clássico de movimento de projéteis estudado na cinemática. Com isto, temos a atividade prática onde os alunos devem calcular e analisar o movimento de objetos em diferentes situações.

Nesta atividade, os alunos terão como objetivos: Compreender os princípios básicos da cinemática de forma prática e divertida; relacionar os elementos do jogo Angry Birds com conceitos de movimento e trajetória e aplicar os princípios de cinemática para analisar e prever movimentos em diferentes contextos. Ao final, sugerimos que seja realizado um debate em sala sobre as observações feitas durante o jogo, relacionando com o conteúdo físico trabalhado.

4.3. JOGO SOLAR SMASH

O aplicativo Solar Smash, desenvolvido pela Paradyme Games, é um software que oferece a possibilidade de utilizar recursos gratuitos e pagos. Ele apresenta uma proposta para auxiliar na simulação do Universo, onde o mesmo pode dominar as forças da natureza e torna-se um arquiteto cósmico enquanto explora a expansão infinita do espaço. Em todos os procedimentos o sujeito pode obter informações dos planetas, com a possibilidade de montar seu próprio sistema solar.

As Principais Funcionalidades do Solar Smash são: 1) Variedade de Ferramentas: Lasers: Utilizar poderosos feixes de laser para cortar e queimar o planeta. Mísseis: Lançar mísseis nucleares para causar explosões massivas, podendo ser aplicada a asteroides e outros elementos. Buracos Negros: Criar buracos negros que sugam parte do planeta, causando destruição maciça. Asteroides: Desviar ou ajustar em direção aos planetas. 2) Gráficos Detalhados e Realistas: Oferece gráficos tridimensionais que tornam a jogabilidade mais atraente e detalhada. Os efeitos visuais são realistas, mostrando todas as aplicações em tempo real. 3) Diversidade de Planetas: Inclui uma variedade de planetas fictícios e reais, como a Terra, Marte e planetas alienígenas. Cada planeta tem suas próprias características. 4) Modos de Jogo: Modo Sandbox: Permite aos jogadores experimentar livremente, oferecendo objetivos específicos para cumprirem, adicionando uma camada de estratégia e desafio. 5) Interatividade e Personalização: Os jogadores podem ajustar as configurações para criar cenários únicos, personalizando o tipo de planeta e as condições ambientais para observar diferentes reações. 6) Benefícios e Atração: Entretenimento: Proporciona uma experiência divertida para os jogadores que gostam de simulações. Criatividade: Permite que explorem sua criatividade ao experimentar diferentes métodos de construção e demolição.

A Figura 5, mostra a tela inicial assim que instalado o aplicativo e as possibilidades de construção:

Figura 5: a) Tela inicial do jogo; b) Possibilidade de construção; c) Planeta terra e descrições sobre o planeta; d) Sistema solar e descrição de todos os planetas

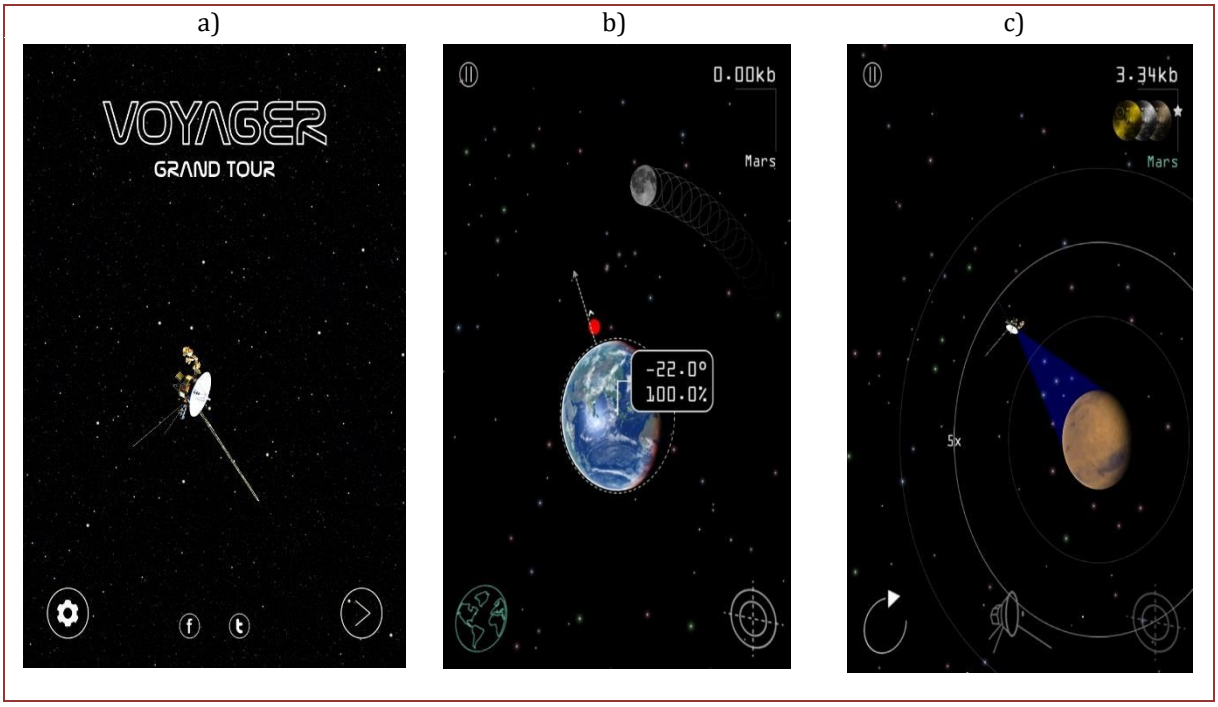
Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.paradyme.solarsmash.

Com ele o professor pode explorar os Conceitos de Física no Espaço, desenvolvendo o conhecimento científico por meio de aplicativos e software que auxiliam no complemento de atividades tradicionais de ensino, auxiliando aos alunos novas percepções lúdicas de exibição. Como objetivo tem-se: Aplicar conceitos de física espacial de forma lúdica e interativa; estimular o raciocínio crítico e a resolução de problemas e promover a colaboração.

4.4. JOGO VOYAGER: GRAND TOUR

Voyager: Grand Tour é um jogo de quebra-cabeça de física inspirado em uma das missões científicas de maior sucesso na história da humanidade. O objetivo desse jogo é lançar a sonda espacial Voyager nas profundezas do Sistema Solar, passando por planetas e obstáculos para conseguir um sobrevoo planetário perfeito. Após a sonda realizar esse sobrevoo ela capta imagens do objeto celeste do qual foi investigado e esse vídeo é salvo como armazenamento do jogo.

Figura 6 – a) Interface inicial do jogo; b) e c) Jogabilidade do aplicativo



Disponível em: https://rumorgames.com/voyager-grand-tour/

Nesse aplicativo é possível trabalhar uma diversidade de conteúdos desde conceitos simples de cinemática como direção, movimento, velocidade e aceleração, como também fenômenos da física moderna da qual podemos exemplificar a relatividade restrita, a cosmologia, e a gravitação relativística geral, compreender a origem, evolução e o fim de uma estrela, a posição dos planetas no sistema solar; relacionar as cores dos planetas do sistema solar com a sua composição, sendo possível também, escolher outros tipos de sonda e outras localidades do universo além do Sistema Solar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se a partir de diversos estudos e do presente trabalho, que a gamificação no Ensino da Física pode apresentar-se como uma abordagem inovadora e eficaz, capaz de transformar o aprendizado em uma experiência mais envolvente e motivadora para os estudantes, promovendo a colaboração e a aprendizagem social entre os alunos. Ao incorporar elementos sociais, como competições entre equipes, colaboração em projetos e discussões em grupo, os educadores podem promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências interativas essenciais para o sucesso

acadêmico e profissional dos alunos.

Portando, caracterizamos o componente curricular de Infotecnologia no Ensino de Física, como essencial na formação dos futuros professores de Física, onde os mesmos tem contato inicial com as diversas metodologias e métodos de ensino atrelados a softwares e aplicativos que, ao serem inseridos na educação, trazem diversos benefícios ao processo ensino-aprendizagem, como também os preparando para as adversidades da atuação docente no ensino básico.

Então acredita-se que a gamificação no Ensino da Física tem o potencial de revolucionar a maneira como os conceitos científicos são ensinados e aprendidos, tornando o processo mais envolvente, eficaz e inclusivo. Porém, não podemos atrelar a ela um viés solutivo de que trará por si só a solução para os nossos problemas educacionais, pois ainda é notório as desigualdades sociais, e mesmo que o acesso à internet esteja em uma ampla expansão ainda não são todas as instituições de ensino que desfrutam de equipamentos e livre acesso a tecnologias.

Também é importante salientar, que a implementação da gamificação deve ser bem planejada e alinhada aos objetivos educacionais, garantindo que os elementos de jogo realmente contribuam para a aprendizagem e não apenas para o entretenimento, fazendo com que a prática docente seja efetivada e traga resultados benéficos ao ensino.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios**. Boletim de Educação Matemática. 2008. vol. 21, núm. 29, pp. 99-129. Rio Claro, Brasil.

[2] ALTOÉ, A. SILVA, H. **O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação**. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

[3] BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas (SP): Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

[4] BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

[5] FRAGA, V.M; MOREIRA, M.C.A; PEREIRA, M.V; Uma proposta de gamificação do processo avaliativo no ensino de física em um curso de licenciatura. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, São Paulo, v.38, n. 1, p. 174-192. 2021.

[6] HAMARI, J.; KOIVISTO, J. **The rise of motivational information systems:** A review of gamification research. International Journal of Information Management, v. 45, p. 191-210, 2019.

[7] JOHNSON, D.; DETERDING, S.; KUHN, K. A.; STANEVA, A.; STOYANOV, S.; HIDES, L.; HERRMANN-WERNER, A. **Gamificação para saúde e bem-estar:** Uma revisão sistemática da literatura. Internet Interventions, v. 20, p. 100298, 2020.

[8] LEVY, P. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

[9] MEKLER, E. D.; BRÜHLMANN, F.; TUCH, A. N.; OPWIS, K. **Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance**. Computers in Human Behavior, v. 92, p. 79-95, 2019.

[10] NEVES, M.A.S.; MIYAHARA, R.Y.; SANTOS, D.S.; Gamificação em plataformas educacionais: potencializando o ensino de física através do Nivelamento Online. **Boletim online de Educação Matemática**, Florianópolis, v.11, e0131, 2023.

[11] OLIVEIRA, A. R. PINHEIRO JUNIOR, L.C.; PAIXÃO, M.V. Processos de Gamificação no Ensino de Física. **Revista Mundi Sociais Humanidades.** Paranaguá, PR, v.09, n.01, p. 01-272024.

[12] SILVA, J.B.; SALES, G.L.; CASTRO, J.B. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Rev. Bras. Ensino Fís.** 41 (4) • 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-

9126-RBEF-2018-0309.

[13] SILVA, A.C.; FORTUNATO, I.; A GAMIFICAÇÃO APLICADA Á FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA EM TRÊS OPÇÕES METODOLÓGICAS. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva**, Rio de Janeiro, v.9, n. 20. 2020.

Capítulo 10

O uso da linguagem cartográfica e realidade virtual no ensino de Geografia no Ensino Médio

Ronaldo dos Santos Barbosa

Resumo: Este estudo explora a integração da linguagem cartográfica e da realidade virtual (RV) como estratégias inovadoras no ensino de Geografia para alunos do Ensino Médio, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa. Realizado no Centro Educa Mais Tancredo de Almeida Neves, em Imperatriz-MA, o projeto utilizou a plataforma Mozaik Education para desenvolver atividades que permitiram aos estudantes explorar dados de população e PIB mundiais através de mapas e experiências imersivas de RV. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, empregando observações participantes, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas para coletar dados. Os resultados indicaram um aumento significativo no interesse e na participação dos alunos, sugerindo que a combinação dessas tecnologias pode facilitar a compreensão de conceitos geográficos complexos e aumentar o engajamento dos estudantes. No entanto, foram identificadas barreiras, como a necessidade de recursos tecnológicos adequados e formação específica para professores. Este estudo contribui para o debate sobre a integração de tecnologias educacionais no ensino, destacando a importância de adaptar as práticas pedagógicas às demandas do Século XXI e às necessidades dos alunos nativos digitais.

Palavras-chave: Linguagem Cartográfica, Realidade Virtual, Ciências Humanas, Ensino de Geografia, Tecnologias Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

O uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia, especialmente no Ensino Médio, é uma abordagem inovadora que pode transformar a experiência educacional dos alunos. A linguagem cartográfica, por exemplo, é uma ferramenta essencial para a compreensão espacial e geográfica, permitindo que os estudantes visualizem e analisem dados geográficos de maneira mais eficaz. Segundo Barbosa (2020), a alfabetização cartográfica é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interpretação espacial.

Além disso, a incorporação da Realidade Virtual (RV) nas aulas de Geografia oferece uma dimensão imersiva que pode enriquecer significativamente o aprendizado. Estudos recentes indicam que a RV pode aumentar a retenção de informações em até 75%, comparado aos métodos tradicionais de ensino. A RV permite que os alunos "viajem" para diferentes partes do mundo, explorem paisagens geográficas e compreendam fenômenos naturais de maneira interativa e envolvente. Essa tecnologia também facilita a compreensão de conceitos complexos, como a tectônica de placas e a dinâmica dos ecossistemas, ao proporcionar uma experiência visual e sensorial.

Além disso, a combinação dessas linguagens promove uma aprendizagem mais inclusiva e diversificada, atendendo às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. A utilização de mapas interativos e simulações virtuais pode estimular o interesse e a curiosidade dos estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas. Em um mundo cada vez mais digital, é crucial que a educação acompanhe essas transformações, preparando os alunos para um futuro em que a competência tecnológica e a capacidade de interpretar informações visuais serão habilidades indispensáveis.

Portanto, a integração da linguagem cartográfica e da Realidade Virtual nas aulas de Geografia do Ensino Médio não só enriquece o processo educativo, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do século XXI com uma visão crítica e informada do mundo ao seu redor.

Partindo do entendimento de que a Comunicação é uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a utilização de diferentes linguagens, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática, gráfica e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, este trabalho explora a aplicação dessas linguagens no ensino de Geografia.

Dentre as linguagens possíveis de serem utilizadas no ambiente escolar do Novo Ensino Médio, destaca-se a linguagem cartográfica, que ocupa um lugar de destaque no currículo, seja pela BNCC, que corresponde a 60% do currículo, ou pelo Documento Curricular do Território Maranhense, que corresponde aos 40% restantes.

Além da linguagem cartográfica, outras linguagens como jogos, música e realidade virtual podem ser inseridas no contexto educacional. O papel dessas linguagens é facilitar o processo de comunicação, expressão e representação dos conteúdos na vida dos educandos. Ao longo do Novo Ensino Médio, os alunos devem tematizar e problematizar categorias específicas da área, tais como: Tempo e espaço; Territórios e fronteiras; Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; além de Política e trabalho (Maranhão, 2022).

A tecnologia de Realidade Virtual (RV) vem se tornando bastante popular e acessível, sendo natural, dado o seu potencial como ferramenta didática, sua crescente introdução

nas salas de aula tradicionais e virtuais. Através de aplicativos e plataformas específicas, é possível levar o aluno a um processo de imersão no mundo da RV.

Prado (2019) afirma que houve mudanças significativas no local de trabalho dos professores; a sala de aula e o modo como se trabalha mudaram. O que funcionava antes, não necessariamente funciona hoje quando o assunto é aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, um novo olhar para a educação, um olhar que se aproxime do contexto do aluno, que traga a essência da aprendizagem pautada no desafio, no lúdico e na motivação.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte pergunta: “Como a linguagem cartográfica e a realidade virtual podem ser usadas para comunicar informações em diferentes escalas espaciais e temporais na área de ciências humanas?” A partir dessa pergunta, foram elaborados os objetivos a fim de responder de forma satisfatória ao problema investigado.

Considerando o contexto da educação básica no Brasil e no Maranhão, elaboramos a seguinte hipótese: "O uso da linguagem cartográfica aliada à tecnologia de realidade virtual em sala de aula pode aumentar significativamente o engajamento dos alunos na aprendizagem de conceitos na área de ciências humanas e sociais aplicadas."

A pesquisa teve como objetivo geral utilizar diferentes linguagens no ambiente de sala de aula para enriquecer o ensino e a compreensão dos conceitos e categorias específicas da área de ciências humanas, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e inclusiva. Os objetivos específicos foram: Compreender e aplicar a linguagem cartográfica como ferramenta de comunicação de fatos, dados e espacialização de informações em diferentes escalas espaciais, promovendo a análise crítica e a interpretação geográfica; e utilizar a realidade virtual para aproximar conceitos abstratos da realidade, facilitando a compreensão e a retenção de informações geográficas complexas por meio de experiências imersivas e interativas.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A utilização de algumas tecnologias como instrumento pedagógico tem se constituído como ferramenta importante que tem contribuído para o desenvolvimento do trabalho com valores, dada a possibilidade de proporcionar maior interatividade, dinamismo e visibilidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Neste sentido, as metodologias ativas são ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem que, se bem planejadas, são condizentes com as demandas do século XXI e com esta geração de jovens nativos digitais.

Podemos considerar que as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os discentes passam a apresentar um comportamento ativo, envolvendo-se de modo que sejam mais engajados, realizando tarefas ou atividades que possam estabelecer relações com o contexto vivencial e auxiliem no processo de construção do conhecimento.

Linguagem Cartográfica: No ensino tradicional a linguagem cartográfica, ou gráfica era entendida como a linguagem dos mapas, no currículo atual Brasil (2018) e Maranhão (2022) a linguagem cartográfica faz parte de um conjunto de linguagens utilizadas nos processos pedagógicos em sala de aula. O mapa é um formado por um conjunto de signos carregados de significados e cabe ao professor e aluno decodificarem esses signos contidos nos mapas, a saber, o alfabeto cartográfico formado por pontos, linhas e polígonos. Vale lembrar que além dos elementos simbólicos dos mapas temos a linguagem

gráfica e imagens, muito utilizadas no processo de comunicação atualmente. As atividades de experienciarão com os elementos da linguagem cartográfica será realizada no Laboratório de Cartografia e Ensino - LabCartE com o auxílio dos bolsistas e integrantes do Grupo de Pesquisa em Geografia Física, Geotecnologias e Ensino.

Para esta etapa foram desenvolvidas as seguintes atividades:

1. Trabalho com os conceitos básicos da linguagem cartográfica necessários para;
2. Utilizar documentos cartográficos, gráficos e imagéticos para comunicação cartográfica;
3. Utilização de aplicativos Google Maps e Waze para trabalhar deslocamento e Google Earth para trabalhar a noção de visão vertical e distância gráfica.

Realidade Virtual: Ao utilizarmos realidade virtual adicionam-se informações e significados a um objeto real para aprofundar o entendimento e o conhecimento de um indivíduo em relação a um determinado assunto. Podemos derivar da definição de realidade virtual, três aspectos importantes para a interação com a tecnologia: A realidade virtual permite a imersão dos alunos, envolvendo os aspectos físicos do ambiente e a condição sob a qual o seu usuário está envolvido com as práticas proporcionadas por essa tecnologia. Para esta etapa do projeto o LabCartE utilizará a plataforma gratuita Mozaik Education (https://www.mozaweb.com/pt/) para seleção de conteúdos e vídeos em 360º e RV para os alunos viverem a experiência.

Para esta etapa foram desenvolvidas as seguintes atividades:

4. Seleção de conteúdos específicos da área de ciências Humanas com a possibilidade de serem explorados por meio da realidade virtual, utilizamos o livro 3. Sociedade, Natureza e Sustentabilidade.
5. Escolha da plataforma MozaWeb para trabalho no laboratório de informática e do aplicativo Mozaik3D para utilização em sala de aula;
6. Execução das atividades de imersão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados em duas seções: a primeira aborda o uso da linguagem cartográfica na interpretação de dados quantitativos através de gráficos e a segunda explora a utilização da realidade virtual como ferramenta de imersão, nesta etapa foram trabalhados temas variados de acordo com a escolha dos alunos. Ambas as seções foram desenvolvidas utilizando a plataforma MozaikWeb.

3.1. O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA EM SALA DE AULA

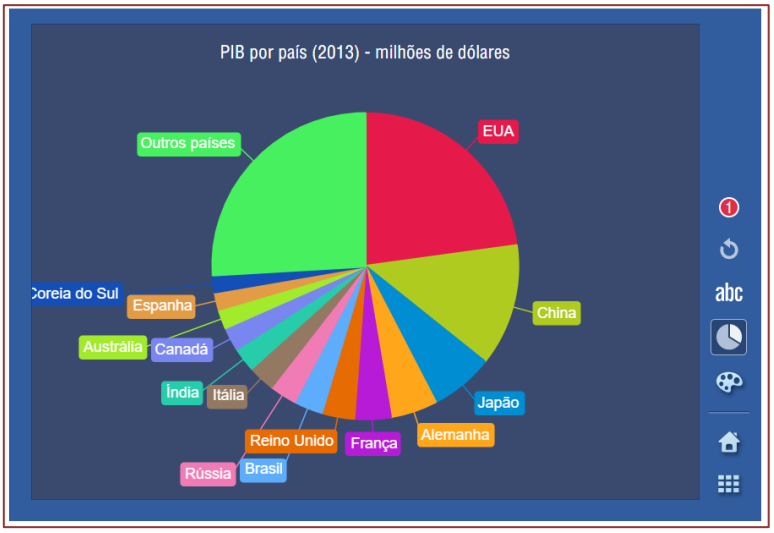
Na seção que foi utilizado a linguagem cartográfica como ferramenta, utilizamos a aba de *ferramentas > geografia > gráficos*, conforme ilustrado na Figura 1. Esta ferramenta oferece uma vasta gama de funções que podem ser aplicadas conforme o conteúdo trabalhado. No exemplo, realizamos um ensaio com os dados de População e PIB.

Figura 1. Layout de opções para trabalhar com a ferramenta gráfico na plataforma MozaikWeb

Organização: autor

A Figura 2 apresenta os dados do PIB mundial referentes ao ano de 2013, expressos em bilhões de dólares. À medida que o usuário passa o mouse sobre o gráfico de pizza, os valores são destacados. Durante a atividade foi destacado a importância da interação dos usuários com todas as ferramentas disponíveis como, os tipos de gráficos que podem ser gerados, a palheta de cores onde o usuário pode alterar, as unidades de medidas dentre outras.

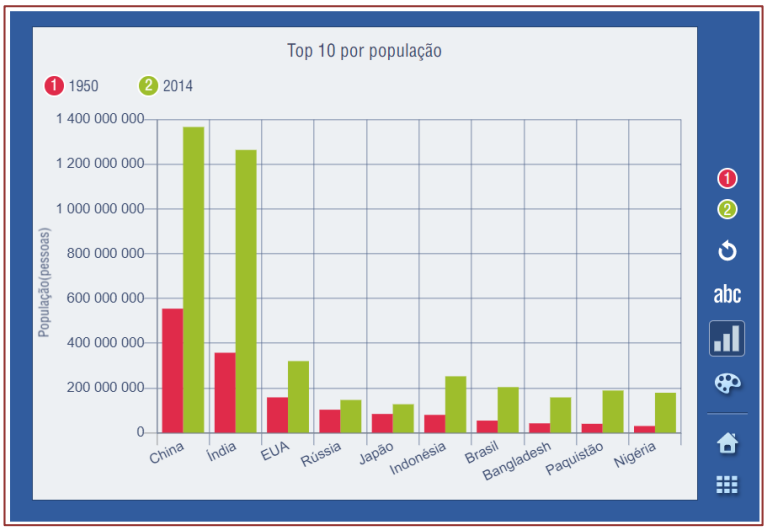
Figura 2. PIB dos países



Organização: autor.

No trabalho com dados populacionais, o usuário pode selecionar vários cenários. No exemplo ilustrado na Figura 3, foram utilizados os cenários dos anos 1950 e 2014, com duas cores distintas para facilitar a diferenciação. As cores podem ser alteradas pelo usuário conforme necessário.

Figura 3. Top 10 países com maior número de habitantes em 2 cenários



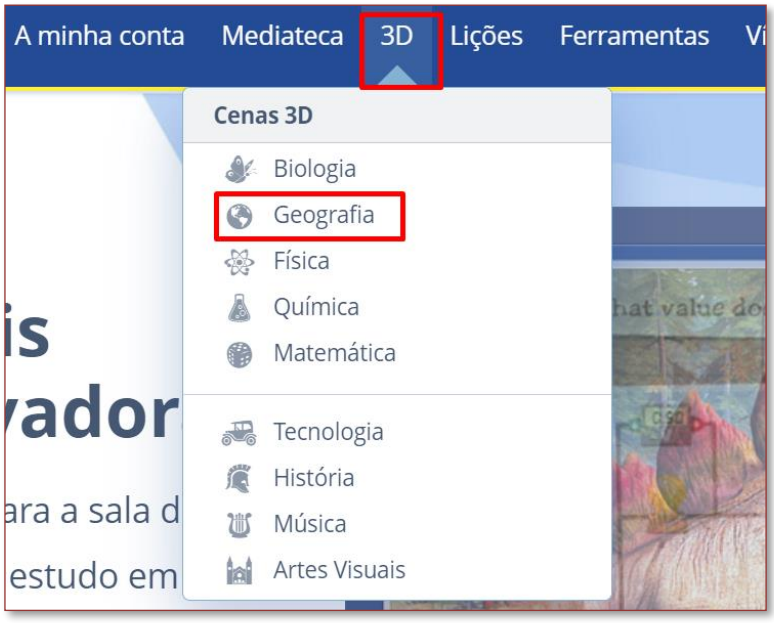
Organização: autor

Ao final de cada atividade foi reservado um tempo de cerca de 10 minutos para feedback e responder um breve questionário diagnóstico a fim de identificar as limitações dos usuários e os benefícios da ferramenta na compreensão dos conteúdos geográficos e manuseio da plataforma.

3.2. A REALIDADE VIRTUAL EM SALA DE AULA

A seguir, são descritas as experiências realizadas utilizando a realidade virtual (3D). Nesta seção, trabalhamos com a ferramenta 3D aplicada ao componente curricular de Geografia. As atividades foram conduzidas no laboratório de informática, pois a maioria dos alunos não possuía celulares com capacidade para processar as ferramentas do aplicativo. No tocante aos conteúdos geográficos a proposta foi vivenciar a seguinte questão: O que é a Geografia?

Figura 4. Layout dos conteúdos que podem ser trabalhados



Organização: autor.

3.3. CONTEÚDOS NA PLATAFORMA

A plataforma oferece diversos conteúdos relacionados ao componente curricular de Geografia, conforme ilustrado na Figura 5. Os conteúdos estão organizados em três categorias: Geografia Geral, Sociedade e Natureza, e incluem vídeos complementares em 3D sobre temas específicos. Na versão web, além dos conteúdos visuais, há atividades e jogos para fixação da aprendizagem, permitindo que o usuário responda e repita os exercícios conforme necessário.

Figura 5. Conteúdos de Geografia

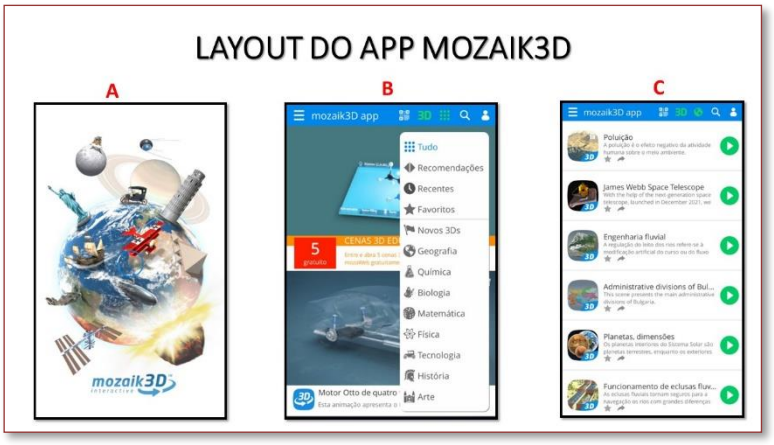
Organização: autor.

3.4. APLICATIVO PARA SMARTPHONE

No aplicativo para smartphones, existem duas formas de visualização: na tela do aparelho em formato paisagem ou com o auxílio de um óculos VR. Como o LabCartE disponibiliza apenas de oito óculos de realidade virtual, alguns alunos utilizaram o formato de exibição na tela do celular com auxílio de fones de ouvido.

Cada vídeo apresentado na Figura 6 oferece imersão em 3D, um pequeno áudio informativo e um jogo ao final, onde o aluno pode aplicar o que aprendeu durante a exibição do vídeo e a imersão. Ao final de cada atividade abriu-se um espaço de diálogo para discutir os conceitos aprendidos e o relato de experiência do uso da ferramenta de VR. O feedback foi importante para perceber algumas limitações dos alunos seja em relação ao conteúdo trabalhado ou ao manuseio das ferramentas de VR.

Figura 6. Layout do App Mozaik3D para iPhone

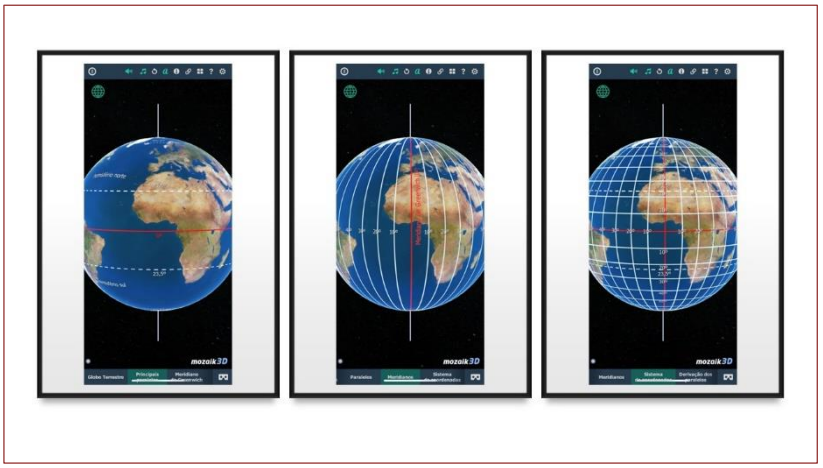


Organização: autor.

No exemplo a seguir foi utilizado uma imersão para compreender o sistema de coordenadas geográficas. O App oferece duas opções de visualização, uma com o auxílio dos óculos de RV e outra para visualização em tela. Optamos pela utilização em tela pelo fato de nem todos os alunos terem um óculo de VR na aula. São apresentados três cenários um para as linhas horizontais representando os paralelos, outro para as linhas verticais representando os meridianos e o último representando o cruzamento de paralelos e meridianos dando origem às coordenadas geográficas.

No app o aluno acompanha o desenho das linhas com a Terra em movimento o que possibilita a compreensão de diversos conceitos derivados do movimento do Planeta e das linhas imaginárias (paralelos e meridianos).

Figura 7. Layout de visualização do conteúdo via smartphone



Organização: autor.

Uma das vantagens da ferramenta de realidade virtual e aumentada é a simulação/imersão ao passo que o aluno ouve o áudio explicativo de como se formam as coordenadas a imagem está em constante movimento fazendo com que o aluno acompanhe a narração e o desenho dos paralelos e meridianos.

4. CONCLUSÃO

A implementação de diferentes linguagens, como a cartográfica e a realidade virtual, no ensino de Geografia do Ensino Médio, representa uma abordagem inovadora e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem. A linguagem cartográfica, com seu conjunto de signos e símbolos, facilita a compreensão espacial e geográfica, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades críticas e analíticas essenciais para a interpretação do mundo ao seu redor.

A utilização de ferramentas como Google Maps, Waze e Google Earth não apenas moderniza o ensino, mas também torna o aprendizado mais interativo e relevante para os estudantes, que são nativos digitais e estão acostumados a interagir com tecnologias no seu dia a dia.

Por outro lado, a realidade virtual oferece uma experiência imersiva que pode transformar a maneira como os alunos percebem e entendem os fenômenos geográficos. A plataforma Mozaik Education, com seus conteúdos e vídeos em 360º, proporciona uma oportunidade única para os alunos explorarem diferentes ambientes e contextos geográficos de forma interativa e envolvente. Estudos indicam que a realidade virtual pode aumentar significativamente a retenção de informações e o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais eficaz e duradouro.

A combinação dessas metodologias ativas não só enriquece o processo educativo, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do século XXI com uma visão crítica e informada. A interatividade e o dinamismo proporcionados por essas tecnologias atendem às demandas de uma geração que busca por experiências de aprendizado mais significativas e conectadas com a realidade.

Em suma, a integração da linguagem cartográfica e da realidade virtual no ensino de Geografia do Ensino Médio não apenas moderniza o currículo, mas também promove uma aprendizagem mais inclusiva, interativa e eficaz. Ao proporcionar aos alunos ferramentas e experiências que estimulam o pensamento crítico e a compreensão espacial, estamos preparando-os para serem cidadãos mais informados e conscientes das complexidades do mundo em que vivem.

Este trabalho, portanto, não só contribui para a melhoria da qualidade do ensino de Geografia, mas também para a formação de indivíduos capazes de interpretar e atuar de maneira crítica e responsável no ambiente global contemporâneo.

REFERÊNCIAS

[1] BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson e FURQUIM JR, Laercio. **Multiversos Ciências Humanas. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2020. Disponível em:** https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/

[2] MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense**: ensino médio, Secretaria de Estado da Educação. São Luís: SEDUC, 2022.

[3] MOZAIK Education. Versões Mozaik Student e Mozaik Teacher. Disponível em: https://us.mozaweb.com/pt_BR/index.php

[4] QUEIROZ, Anna Carolina; TORI, Romero; NASCIMENTO, Alexandre. Realidade Virtual na Educação: Panorama das Pesquisas no Brasil. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2017. p. 203.

[5] BARBOSA, R. S. A Linguagem Cartográfica na Formação e na Prática do Professor de Geografia à Luz da Teoria da Ação Comunicativa. **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 10, art. 16, p. 310-325, out. 2020

Capítulo 11

Gestão e currículo sobre finanças no âmbito do ensino escolar: o caso da Escola Estadual João de Campos Borges do Município de Barra do Bugres/MT

David Marques de Queiroz

Resumo: O presente trabalho focaliza o estudo das deficiências do ensino de gestão financeira na escola e os fatores que dificultam a gestão financeira por parte dos jovens e adolescentes na sociedade atual. A falta desta habilidade resulta muitas vezes em consideráveis problemas de ordem familiar e social, o que explica a importância de se investir na formação dos jovens no que se refere às habilidades financeiras, uma responsabilidade inicialmente da família e depois da escola. Nesta perspectiva este trabalho tem a finalidade de diagnosticar se os alunos da educação fundamental da Escola Estadual João de Campos Borges têm comportamento maduro em relação às finanças pessoais e como objetivos específicos, verificar os conhecimentos dos alunos acerca de bens geradores de ativos e bens geradores de passivos compreendendo a atuação destes no gerenciamento de suas finanças. Para tanto utilizou-se como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica qualitativa e a pesquisa de campo, tendo como resultado a confirmação de que na prática não existe nenhum ensino voltado para a gestão financeira pessoal, o que leva à conclusão de que a dificuldade enfrentada pelos os jovens no gerenciamento de seus recursos é consequência de uma educação na família de exemplos coerentes quando ainda crianças, e este problema se consolida quando na idade escolar, pois, também não recebem por parte da escola, nenhuma instrução que lhe permita desenvolver o seu lado empreendedor, e sua consciência ética e racional no manejo eficiente de suas finanças.

Palavras-chave: gestão financeira, gerenciamento, educação.

1. INTRODUÇÃO

O estudo realizado tem como intuito a avaliação da gestão curricular sobre finanças no âmbito do ensino Brasileiro diretamente relacionado com alunos e sua vida profissional, visto que o objetivo principal desta é diagnosticar se os alunos da educação fundamental têm um comportamento maduro em relação às finanças pessoais, considerando o problema enfocado nesta pesquisa a prática da educação em gestão financeira na escola.

Pois, neste contexto surgem a necessidade e a importância de se oferecer uma educação com um currículo escolar voltado para o aprendizado dentro desta temática na gestão escolar. É bastante comum pessoas enfrentarem problemas de ordem pessoal, profissional e familiar por causa de descontrole financeiro, por falta de gerenciamento das finanças pessoais, gerando problemas em todos os sentidos.

Para avaliação da gestão escolar utilizou-se como recurso uma entrevista através do uso de questionários com professores e alunos da educação fundamental, da Escola Estadual João de Campos Borges, subsidiada pela pesquisa bibliográfica que deu o suporte teórico necessário à realização deste trabalho, buscando encontrar e analisar as dificuldades dos alunos da educação no Brasil, em relação às finanças pessoais, visto que é a falta de conhecimento sobre gestão financeira que afeta as famílias. Esta falta de gerenciamento financeiro quando acontecem com uma única pessoa, as consequências tendem a ser individuais e pouco expressivas no contexto social. Mas quando este problema é compartilhado por uma quantidade maior na sociedade, na família, o resultado tende a ser generalizado. Neste caso, a população inteira sofre as consequências desta falta de habilidade financeira.

Esta pesquisa está restrita ao estudo das deficiências do ensino de gestão financeira nas escolas – fatores que dificultam a gestão por parte dos jovens e adolescentes na sociedade atual. Desta forma, foi respondida a seguinte problemática do estudo de caso: A deficiência ou a inexistência do ensino de gestão financeira nas escolas é uma das causas que dificultam a gestão financeira por parte dos jovens e adolescentes na sociedade atual?

Neste sentido, este trabalho iniciou-se da seguinte hipótese: Se a prática da educação e gestão financeira ocorre em sala de aula, então as dificuldades para gerir os recursos financeiros podem ser amenizadas.

Faz-se necessário sublinhar que este artigo mostrara apenas as partes mais importantes da pesquisa, que é a avaliação da gestão financeira no currículo escolar como ensino de aprendizagem pelos docentes e discentes. Portanto, se faz necessário reiterar o quão benéfico é esse trabalho para aquele que tem interesse em ter conhecimentos sobre o tema gestão e currículo sobre finanças no ambiente do ensino escolar, ficando aqui a sugestão para a leitura do resultado desta pesquisa.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A realização deste trabalho utilizou se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo como recurso metodológico e de suporte aos estudos, sendo que o mesmo se deu na escola Estadual João de Campos Borges localizada a rua b s/n°. Cohab Hambiquara, Barra do Bugres/MT, tendo como sujeito vinte alunos matriculados na referida escola, dos quais dezoito eram da sexta série e dois da oitava série e dez educadores que trabalham em várias séries do ensino fundamental, sendo que as mesmas aconteceram no dia 20 de agosto de 2008 com a devida autorização do diretor, Ronaldo Gomes do Santos.

Considerando a relevância do tema da pesquisa e o importante papel da escola no que se refere à gestão financeira dos jovens hoje, é que se fez uma pesquisa com alunos da educação básica e professores, para que se pudesse compreender o nível de conhecimento destes alunos sobre gestão financeira, e também a visão que os professores tem sobre este assunto, o que possibilitará uma visão mais ampla do contexto escolar e de sua real participação na formação dos alunos no que se refere à gestão financeira pessoal.

Pois neste contexto, considerando o período desta pesquisa realizado há seis anos, ainda não ouve uma progressão no sentido de estar educando os alunos em gestão financeira na grade curricular da escola Supla citada, no que se percebe que esta é uma realidade de muitas outras instituições de ensino.

2.1. GESTÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO

De acordo com o dicionário de língua portuguesa a palavra gestão é o "o ato de gerir" (Nascente, 1988, p. 308). Pois este mesmo autor nos traz a ideia de que é também uma "gerencia, administração, direção".

Em se tratando de gestão financeira pode se dizer que a mesma está ligada a administração financeira, ou seja, é o fato de uma pessoa saber aplicar o seu recurso de forma eficiente para lhe trazer resultados positivos em tempos posteriores. Neste sentido, podemos dizer que gestão financeira na educação, nada mais é, do que ensinar alguém a gerir ou administrar seus recursos de forma que venha melhorar sua situação aproveitando as perspectivas financeiras pessoais.

A origem da educação financeira esta atrelada ao capitalismo, pois,

> com o desenvolvimento da economia capitalista as pessoas ficaram sujeitas ao mundo financeiro muito mais complexos que as gerações anteriores, forçando as pessoas a desenvolverem a capacidade de distinguir entre os produtos e os serviços disponíveis no mercado, quais os que realmente necessitam e o que ira colaborar para uma boa saúde financeira pessoal (Greenspan apud Matta, 2007, p. 58).

Muito embora não seja muito comum de se pensar, o dinheiro é um assunto que deve ser tratado em forma de disciplina escolar no currículo, tendo em vista que a sociedade de hoje é marcada pelo consumismo, que se configuram no consumo desenfreado de produtos cada vez mais descartáveis e até desnecessários, por isso é importante ensinar tais habilidades no aprendizado escolar.

Nesta perspectiva, a educação tem uma responsabilidade muito grande independente de ser na família, ou na escola, a sua função é preparar as crianças e os jovens para lidar da melhor maneira possível com o dinheiro, administrando o que possuem e dessa forma garantindo uma condição de vida melhor.

O gerenciamento financeiro não é uma temática somente empresarial, qualquer cidadão precisa saber gerenciar o que possuem sobe pena de viver sempre com problemas e não progredir financeiramente. Assim como qualquer outra habilidade o bom gerenciamento financeiro também se aprende por meio da educação, seja no convívio com a família ou da instrução no contexto escolar.

Por essa razão é que educação financeira se torna uma questão importante e necessária de ser priorizada logo na infância e enfatizada na adolescência. As pessoas precisam

aprender desde cedo a lidar com o dinheiro, esse cuidado tem que ser tomado tanto na família que deve ensinar as crianças a valorizar, a poupar e controlar o dinheiro, como na escola que deveria oportunizar a educação financeira, esse é o meio mais prático de se chegar à formação de adultos mais conscientes e seguros em relação à renda.

2.2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ÂMBITO DAS UNIDADES ESCOLARES

O termo educação de acordo com o dicionário de língua portuguesa elaborado por Nascente é o:

> Processo pelo qual se possibilita ao indivíduo o desenvolvimento integrado de sua capacidade intelectual e habilidades motoras e a aquisição das normas de comportamento social; conjuntos pelos quais se transmitem informações ao individuo ou ao grupo, a fim de obter um comportamento social. (1988, p. 219).

Já a educação financeira é vista como um conjunto de conhecimento que ajuda as pessoas a criarem hábitos financeiros saudáveis que contribuem para melhorar sua situação com um aproveitamento melhorado em suas perspectivas financeiras pessoais como cidadão. Neste sentido podemos dizer que: "A função da educação financeira deve ser tão-somente criar as bases para que na vida adulta nossos filhos possam ter uma relação saudável, equilibrada e responsável em relação a dinheiro. Para isso. É só devagar – bem devagar – que se vai ao longe". (D'Aquino, 2008, p. 13-14).

As lições sobre economia devem ser ensinadas as crianças desde cedo, pois assim diz: "o sábio Salomão, ensina à criança o caminho em que deve andar, e, ainda quando for velho não se desviará dele". (Biblia Sagrada, Prov. 22:6).

Segundo D'Aquino (1999, p. 3) ela afirma que:

> A educação Financeira colabora para que nossas crianças venham a tornar-se adultos seguros, responsáveis e equilibrados. Adultos, enfim, capazes de assumirem as rédeas de uma vida independente, para isso, capazes inclusive, de saber organizar seu dinheiro.

É na infância que as pessoas começam a lidar com certos assuntos, tais como dinheiro e outros interesses afins. A mentalidade do indivíduo como pessoa começa a pegar solidez para uma vida adulta geralmente a partir dos cinco anos de idade.

A educação financeira desenvolve cidadãos responsáveis, saudáveis e éticos no que se refere aos valores monetários, preparando-os para os desafios da atual conjuntura social. É de extrema importância educar crianças, jovens e adolescentes para lidar com o primeiro dinheiro recebido, sendo ele proveniente de salário ou mesada, evitando gastos desnecessários e propiciando lhes um consumo de forma ordenada e consciente.

> As atitudes ensinadas na infância são, em boa parte, responsáveis pela mentalidade financeira na fase adulta e, por isso, é importante trabalhar o assunto 'dinheiro' com as crianças. Isso mesmo: desde pequenas, elas devem aprender noções de planejamento financeiro e refletir esses conceitos em ações concretas, como a escolha de brinquedos, tênis e outras situações tipicamente infantis. (D'Aquino, 2007, p. 30).

Na escola, é importante que as crianças tenham aulas que enfoque questões referente à sua vida financeira, pois é dessa forma que elas vão aos poucos desenvolvendo a capacidade de gerenciar o dinheiro que ganharem, ou seja, adquirir conhecimentos para um futuro melhor, para não chegar à vida adulta como analfabetos financeiros.

Grande parte da habilidade em lidar com as finanças, tanto na infância quanto na vida adulta, depende de sermos capazes de diferenciar o 'eu quero' do 'eu preciso' (Serasa, 2000).

No entanto, é verdade que gastar com coisas que queremos é ótimo, divertido e importante. Mas parte de nossas responsabilidades como educadores é ensinar que as necessidades é que devem ser satisfeitas em primeiro lugar. (Serasa, 2000).

Do contrário, o resultado pode ser o desequilíbrio financeiro. Ou seja, o descontrole orçamentário, cujos resultados são sempre desastrosos para a família, sendo a causa de muitos problemas de ordem profissional e familiar, por isso, é essencial investir em educação financeira pessoal implementando nos currículos da educação brasileiras competências que abordem assuntos financeiros para pessoas físicas, sobretudo de forma abrangente em todos os níveis educacionais.

A dificuldade da população em estabelecer um comportamento maduro em relação às finanças acarreta conseqüências econômicas, sociais e políticas. É "o caso, por exemplo, da nossa baixa taxa de poupança interna, que tem forçado o país aos caprichos do capital externo". (D'Aquino, 2003). Do ponto de vista do comportamento individual, as conseqüências são múltiplas e penosas para jovens, adultos e alunos de uma maneira geral.

> A alienação do consumo, consumir pelo constrangimento da idéia de que a gente vale pelo o que a gente consome, independentemente de necessidades, prioridades ou possibilidades financeiras, tem se infiltrado cada vez mais cedo nas expectativas infantis, gerando sofrimentos e descompensações sócio-emocionais de gravíssimas conseqüências. (D'Aquino, 2003).

Portanto, o fato de herdar uma educação que foi gerada em um país com economia inflacionária na qual foi deixado um hábito excessivo de consumo pelo medo da perda do poder de compra, se torna necessário que se reveja à educação em todos os níveis no país.

Os currículos das escolas não contemplam uma educação voltada para o desenvolvimento de uma formação sólida e eficiente em termos financeiros, ou seja, não estão preparando cidadão para um mundo real, muitos pais pensam que se as crianças e jovens forem logo cedo para o banco das escolas estudarem já é o suficiente para se ter sucesso na vida, desde que seja um bom aluno e com boas notas.

Para ter sucesso neste mundo de mudanças constante é preciso mais do que isso. É importante tirar boas notas estudando as matérias regulares das escolas ou universidades e ser um bom aluno? Sim com certeza. Mas precisamos mais do que isso, é necessário também ter controle de suas vidas no que se diz respeito às finanças pessoais e isso não está inserido no currículo das escolas de forma que os alunos possam adquirir competência ou habilidades. Nesse sentido, sejam na educação básica, profissionalizante ou nível universitário não esta complementada as questões financeiras direcionadas para o cidadão.

Os jovens nascem, crescem e vão para a escola passando pela educação básica e entram na universidade, formam-se, arrumam o primeiro emprego, mas não saem preparados para enfrentar este mundo de consumismo, isso prova que as escolas não contribuem com instrução em seu currículo para uma vida financeira saudável.

> Muitos dos jovens de hoje têm cartão de crédito antes de concluir o segundo grau e, todavia, nunca tiveram aulas sobre dinheiro e a maneira de investi-lo, para não falar da compreensão do impacto dos juros compostos sobre os cartões de créditos. Simplesmente, são analfabetos financeiros e, sem conhecimentos de como o dinheiro funciona, eles não estão preparados para enfrentar o mundo que os espera, um mundo que dá mais ênfase à despesa do que à poupança. (Kiyosaki 2000, p. 13).

As escolas brasileiras não estão ensinando os estudantes a trabalhar e a obter competências sobre como trabalhar com dinheiro, concentrando as habilidades somente de forma acadêmica e profissional e esquecendo-se das habilidades financeiras. De acordo com Kiyosaki, (2000, p. 22) “isso explica por que médicos, gerentes de bancos, e contadores inteligentes que tiveram ótimas notas quando estudantes terão problemas financeiros durante toda sua vida”.

Considerando esta realidade, há de se perguntar o porquê de as escolas não abordarem termos financeiros em seu currículo, o porquê de não se preocuparem em preparar os alunos para a competência financeira, por que não é implantado dentro das escolas brasileiras aulas direcionadas a uma formação que lhe proporcione habilidades em trabalhar com dinheiro? Isso é incompreensível, visto que a realidade hoje é marcada pela concorrência no mercado de trabalho, que se torna cada vez mais competitiva para o cidadão brasileiro, isso talvez seria porque a política dos governos, em relação à educação nunca foi direcionada ao próprio cidadão com melhorias pessoais empreendedoras?

Não seria a escola o caminho para promover as mudanças necessárias na vida dos cidadãos?

Estes questionamentos remetem a preocupação com a formação dos jovens e crianças, pois é evidente que não há interesse político direcionado a essa formação, o que se comprova pelo fato de não se implementar nos currículos escolares uma abordagem que leve ao desenvolvimento de habilidades e competências para a vida financeira das pessoas.

O sistema evidencia apenas a preocupação em perpetuar a divisão de classes, pois as suas iniciativas, no sentido de melhoria educacional têm demonstrado uma preocupação em formar mão-de-obra que atenda as necessidades de desenvolvimento econômico do país, atendendo as necessidades das empresas e a educar psicofisicamente os jovens trabalhadores brasileiros para uma divisão social do trabalho.

Por não haver uma política de interesse governamental visando o cidadão como pessoa, mas sim mão-de-obra para atender aos interesses econômicos e empresariais, criou se uma cultura de reprodução social, que tem sempre como meta, a preparação de pessoas para atender ao mercado de trabalho, nunca percebendo estes como seres humanos com possibilidade de outras opções de vida, como cidadão empreendedor, membro de uma família e capaz de assumir outro papel que não o de proletário dependente e submisso.

Essa cultura explica-se em partes pelas crises porque passou o país, especialmente devido ao período de inflação, quando as pessoas viviam sempre preocupadas em comprar para

não perder o poder de compra, isso fez com que os professores de hoje que estão em sala de aula como educadores, juntamente com a gestão escolar não se preocupassem em educar os alunos para adquirir competência financeira pessoal. E isso não aconteceu simplesmente por opção, mas sim porque não foram capacitados para isso, não estão preparados para desempenhar essa função na escola.

Nesse ponto, é preciso desenvolver uma política sobre educação financeira, começando pela revisão dos currículos nacionais da educação brasileira, onde, possa atender todos os níveis de pessoas, para que haja verdadeiramente uma mudança de cultura nessa sociedade no que se refere às finanças pessoais. Essa política que contemple o campo da didática financeira, precisa logo de imediato atender às crianças e jovens de forma que elas possam desde cedo adquirir habilidade em lidar com dinheiro, desenvolvendo assim em seu intelecto o lado empreendedor.

> Ao preparar nossas crianças para lidar com dinheiro estamos ensinando-os não apenas a administração de finanças, mas, principalmente, educando-os a serem capazes de conter impulsos imediatistas, a lidar com a percepção de seus desejos e com limites para a realização destes desejos. (D'Aquino, 2007. p. 3).

A especialista em educação financeira, D'Aquino ainda afirma que, a educação financeira colabora para que nossas crianças venham a tornar-se adultos seguros, responsáveis e equilibrados. Adultos, enfim, capazes de assumirem as rédeas de uma vida independente e, para isso, capazes inclusive, de saber organizar seu dinheiro.

Assim como qualquer outra matéria de ensino regular, é preciso implantar no currículo das escolas competências que contemple conteúdos que incorpore habilidades financeiras direcionada aos cidadãos brasileiros, e isso é de extrema importância pela atual conjuntura em que se vive, onde, está cada vez mais sendo necessário se ter uma vida com certa independência financeira para não ficarmos a mercê deste concorrido mercado de trabalho que aí se encontra, implantando assim, um sistema voltado para gestão educacional que vise desenvolver pessoas com habilidades empreendedoras, na qual, venha contribuir não só para o seu melhoramento enquanto família, mas também enquanto nação não ficando assim a mercê de empregos podendo ser empreendedor de sua própria vida.

3. METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido através de uma natureza teórica, avaliando o contexto do fenômeno sob o enfoque da gestão financeira na educação, usando assim um método hipotético-dedutivo numa pesquisa de campo, com o emprego de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

Foi realizado no seu procedimento um levantamento bibliográfico, coleta e tabulação dos dados, na qual, foi empregado também as técnicas de entrevistas abertas e fechadas através de questionário entregue aos alunos e professores do ensino fundamental da Escola Joao de campos Borges na cidade de Barra do Bugres - MT.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

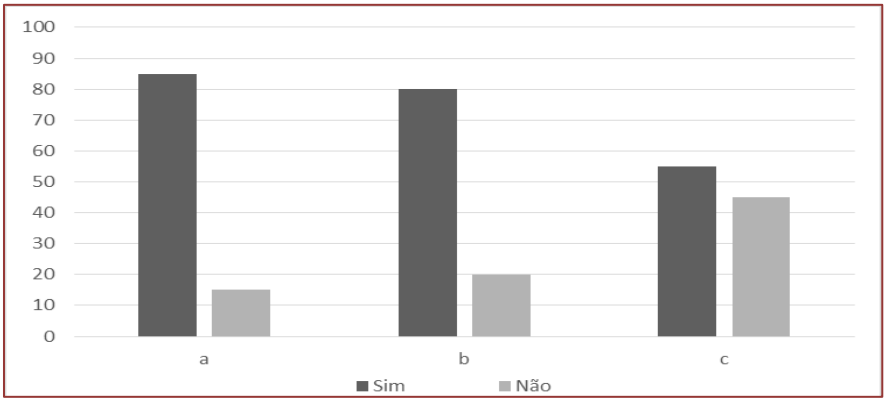
A realização deste trabalho utilizou se da pesquisa bibliografia e da pesquisa de campo como recurso metodológico e de suporte aos estudos, sendo que o mesmo se deu na escola Estadual João de Campos Borges localizada a rua b s/n°. Cohab Hambiquara, Barra do Bugres/MT, tendo como sujeito vinte alunos matriculados na referida escola, dos quais dezoito eram da sexta série e dois da oitava série e dez educadores que trabalham em varias séries do ensino fundamental, sendo que as mesmas aconteceram no dia 20 de agosto de 2008 com a devida autorização do diretor, Ronaldo Gomes do Santos.

Considerando a relevância do tema da pesquisa e o importante papel da escola no que se refere à gestão financeira dos jovens hoje, é que se fez uma pesquisa com alunos da educação básica e professores, para que se pudesse compreender o nível de conhecimento destes alunos sobre gestão financeira, e também a visão que os professores tem sobre este assunto, o que possibilitará uma visão mais ampla do contexto escolar e de sua real participação na formação dos alunos no que se refere a gestão financeira pessoal.

4.1. A VISÃO DO ALUNO A PARTIR DO QUE ELE APRENDEU NA ESCOLA

Na escola a abordagem com os alunos para obtenção de dados sobre o seu aprendizado como objetivo de preparação para o mercado de trabalho, foi utilizado o método de questionários aplicado aos alunos de sexta e oitava série (Gráfico 1).

Gráfico 1 - A visão do aluno a partir do que ele aprendeu na escola



Valores representada em percentagem (%).

Os significados das letras estão dispostos em:

a) Contribuição da escola na formação do aluno com relação ao aprendizado relacionado ao emprego:

Para contribuição da escola na sua formação, 85% dos alunos responderam que a sua escola tem lhe ensinado o necessário para arrumar um emprego para garantir seu futuro com mais segurança, enquanto que 15% responderam não.

b) Expectativa de renda com relação ao emprego:

Em relação ao emprego, 80% dos alunos esperam adquirir um bom salário para poder se aposentar depois de trinta e cinco anos de trabalho ou mais e 20% responderam que não espera viver de renda relacionada ao emprego.

Mas neste contexto Kiyosaki afirma que "Independentemente de sua família precisar ou não de renda, ter um emprego também é uma forma de aprender coisas e de identificar oportunidades para abrir um negócio próprio". (Kiyosaki, 2004, p. 58).

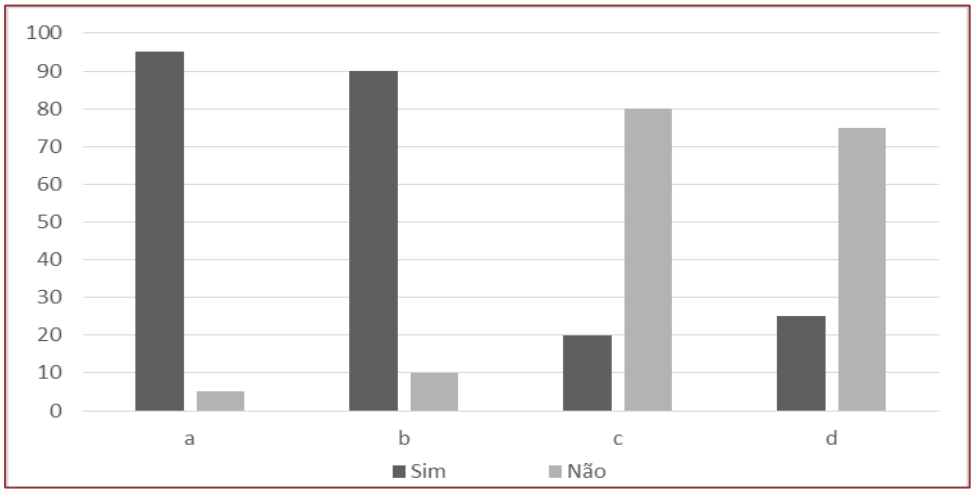
c) Visão empreendedora:

Em se tratando de empreendedorismo somente, 55% por cento dos alunos concorda que uma pessoa deva dar prioridade para o trabalho somente para aprender e adquirir algumas habilidades, visando assim um futuro independente de emprego no momento oportuno, podendo enxergar uma oportunidade de um negocio próprio em vez de ficar somente vivendo como empregado esperando por uma aposentadoria de trinta e cinco anos, ou seja, pouco mais da metade 55% apenas pensa em ser um empreendedor.

4.2. GESTÃO ESCOLAR FINANCEIRA NA VIDA DO ALUNO

A partir de uma concepção única em relação aos estudos, a de que existe necessidade de adquirir conhecimento para ter um bom emprego e de uma aposentadoria segura os alunos demonstraram em sua maioria uma maior porcentagem de diferença para as respostas afirmativas e negativas de cada tópico abordado (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Gestão escolar financeira na vida do aluno



Valores representada em percentagem (%).

a) Contribuição da escola para o emprego:

Com garantia de que a educação básica fornecerá uma preparação suficiente para entrar no mercado de trabalho e arrumar um bom emprego, assim sendo, 95% dos alunos afirma que a escola lhes proporciona uma visão de oportunidades enquanto outros 5% acham que não.

Eker traz um princípio-chave e muito pertinente para a vida da seguinte forma: “as pessoas ricas focalizam o que elas querem, enquanto as que têm mentalidade pobre concentram-se no que não querem. [...] a lei universal diz: Aquilo que você focaliza se expande”. (Eker, 2006, p. 79).

b) Conhecimento dos alunos sobre rendas e recursos financeiros familiar:

Em conhecimento das financias da família, 90% dos alunos apresentaram ter um conhecimento e certeza do dinheiro que a sua família usa que provem o sustento da casa, enquanto 10% não tem o devido conhecimento.

c) e d)Conhecimento sobre ativos e passivos numa visão empreendedora e numa visão contábil.

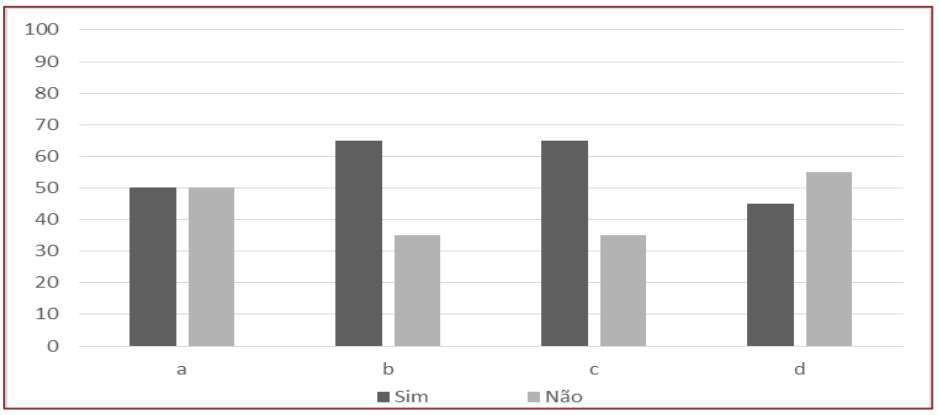
Na visão empreendedora sobre ativo e passivo, estes são definidos como: ativo, é todo aquele bem que põem dinheiro no seu bolso gerando renda regularmente, e, passivo é o oposto, tiram dinheiro de seu bolso, gerando despesas regularmente. Já na visão contábil: ativo, são os bens que agrega valores econômicos que você adquire e passivo são dívidas ou obrigações a pagar.

Dos alunos questionados sobre este assunto, 80% deles não sabem o que significa ativo e passivo numa visão empreendedora e 20% responderam positivamente que sabem o significado numa visão empreendedora. Já na visão contábil 75% dos alunos não sabem o que significa ativo e passivo numa visão contábil e 25% responderam positivamente que sabem e de acordo como Kiyosaki, “a maioria das pessoas tem dificuldades financeiras porque não conhece a diferença entre um ativo e um passivo”. (2000, p. 62).

4.3. O CONHECIMENTO DO ALUNO NA GESTÃO FINANCEIRA EDUCACIONAL

As escolas têm pensado muito em alfabetização dos alunos em termos de leitura e palavras textuais, cálculos matemáticos e dentre vários outros setores teóricos. Mas no tocante ao ensino mais tangível sobre a realidade de uma vida de trabalho sobre a importância do conhecimento financeiro, não há uma grande abordagem (Gráfico 3).

Gráfico 3 - O conhecimento do aluno na gestão financeira educacional



Valores representada em percentagem (%)

a) Conceitos de rendas:

Neste gráfico é possível observar na coluna A que os alunos em número de 50% desconhecem ou não sabem conceituar renda, enquanto que os outros 50% afirmam categoricamente que sabem.

b) Conceitos de patrimônio liquido:

O patrimônio líquido é o valor de tudo o que uma pessoa tem subtraído por tudo o que deve (Eker, 2006, p. 129). Sobre este conceito os alunos apresentaram: 35% que responderam que não conseguem fazer um conceito de patrimônio líquido, ou seja, não sabem o que realmente é um patrimônio líquido, outros 65% disseram que sabem.

c) Conceitos de poupança e investimentos:

A poupança e investimentos tiveram valores de 35% dos alunos responderam negativamente sobre o conceito destes termos, 65% apresentaram conhecimento sobre o assunto.

d) Conhecimentos referentes a dinheiro e investimentos:

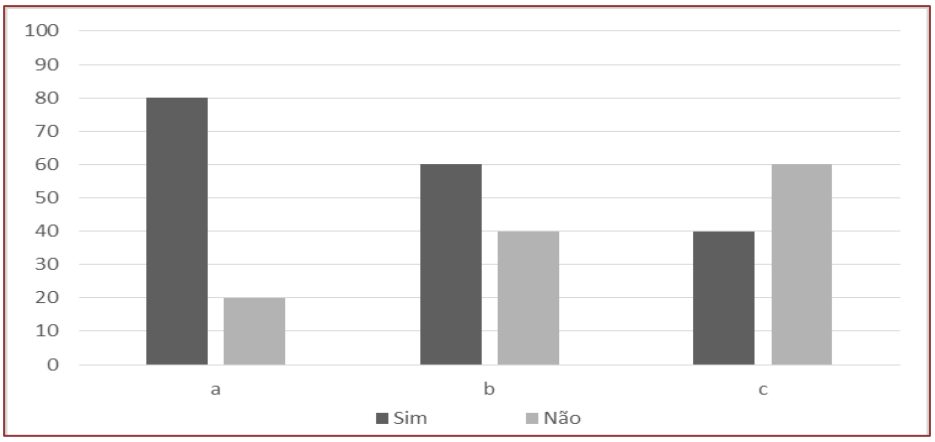
Os alunos em número muito alto estão afirmando que não sabem sobre dinheiro e investimento, sendo 55% desconhecem sobre o tema e 45% afirmaram que tem o conhecimento sobre o assunto.

4.4. SOBRE OS PRINCÍPIOS E CONCEITOS PESSOAIS DO ALUNO EM RELAÇÃO AO DINHEIRO

As formas de se acumular dinheiro hoje são diferentes do passado, pois, na sociedade contemporânea o dinheiro baseia-se nas ideias, porque segundo Kiyosaki (2001 p. 20), o dinheiro na verdade é somente uma ideia, porquanto provem de forma licita baseada num plano de negócios que gera renda.

Pode-se dizer que “o dinheiro é um lubrificante. Ele lhe proporciona liberdade – para você comprar o que desejar e fazer o que quiser do seu próprio tempo” (Eker, 2006, p. 125-126) (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Sobre os princípios e conceitos pessoais do aluno em relação ao dinheiro



Valores representada em percentagem (%).

a) Conceitos pessoais sobre o pobre e o rico:

Com um índice de 80% dos alunos acham que o pobre é sempre mais bondoso que o rico e 20% discorda desta analogia sobre o dinheiro afetar o caráter da pessoa.

b) Conceitos sobre felicidade, o dinheiro traz felicidade:

Os alunos com pouca diferença acreditam que o dinheiro traz felicidade, pois certa de 60%, acharam o dinheiro um fator importante para a felicidade, no entanto 40% dos alunos não são favoráveis com esta ideia.

c) Percepção sobre dinheiro, muito dinheiro muda o caráter:

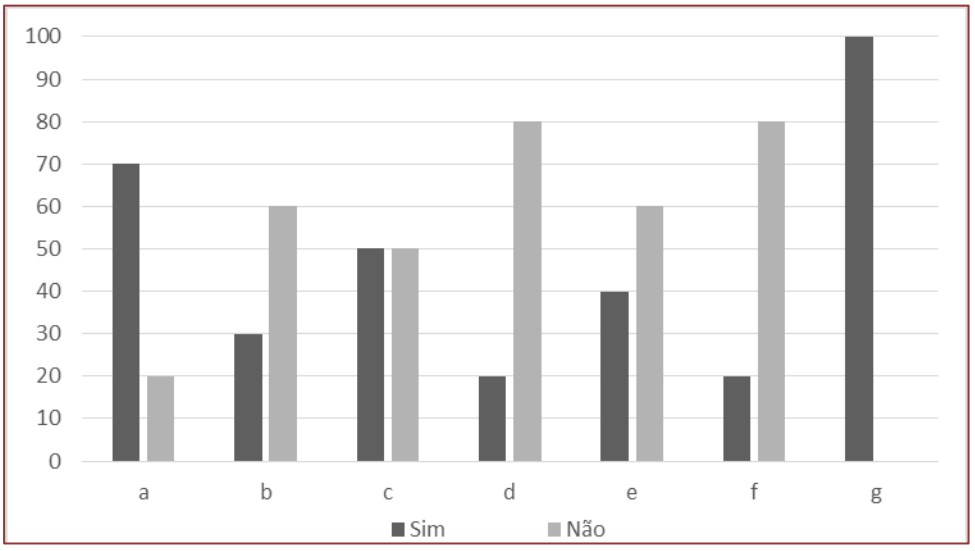
Em relação a achar que se tornar rico vai ficar mais ganancioso ou egoísta, 60% foram desfavoráveis com esta ideia e 40% acreditam que com muito dinheiro a pessoa pode modificar o caráter bom para um ruim.

"Se você faz absoluta questão de ser uma boa pessoa, seja bom o suficiente para não infectar a geração seguinte com crenças equivocadas que possa ter adotado sem querer". (Eker, 2006, p.128).

4.5. A VISÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DO QUE A ESCOLA TEM ENSINADO EM SALA DE AULA AOS ALUNOS SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Para uma maior contextualização, teve a necessidade das abordagens aos professores e estes, participaram dos questionários (Gráfico 5).

Gráfico 5. A visão dos professores a partir do que a escola tem ensinado em sala de aula aos alunos sobre educação financeira



Valores representada em percentagem (%).

a) Disciplina do currículo escolar que atenda o ensino de empreendedorismo em classe:

Os resultados destes professores, com base nos currículos escolares de ensino que repasse ao aluno em relação a gestão financeira de forma a atender o empreendedorismo em sala foi de 20% negativo e responderam afirmando sim 70%.

b) Concepções dos professores em relação a contribuição do ensino escolar relacionado ao emprego e empreendedorismo:

Empreendedorismo é definido como processo de criar algo novo com valor, dedicando-se o tempo e o esforço necessários, assumindo os correspondentes riscos financeiros, psicológicos e sociais, e recebendo as recompensas consequentes da satisfação e da independência pessoal e econômica (HISRICH, 2009). Neste contexto, 60% dos professores acham plenamente que tudo que os alunos estão aprendendo contribuirá para o exercício profissional ou empreendedor dos mesmos, enquanto 30% discordam.

c) Concepção dos professores em relação a contribuição do ensino escolar relacionado as oportunidades e investimentos:

Os professores apresentaram resultados iguais obtendo 50% em ambas as respostas.

d) Concepção dos professores em relação aos conceitos de ativos, passivos e patrimônio líquido:

Pode-se notar que 80% destes professores disseram que estes alunos não conhecem estas terminologias, e 20% afirmam que os alunos já estão familiarizados com estes termos.

e) Situação da escola em termos de disciplina ou competência especifica no currículo, dando suporte ao aluno a adquirir habilidade em trabalhar com dinheiro:

Os valores dos professores em relação a situações escolares são de 60% que disse que não há suporte curriculares para o aluno adquirir habilidades em trabalhar com dinheiro enquanto que 40% responderam sim.

f) Concepção dos professores em relação a habilidade dos alunos sobre finanças:

A maioria dos professores admitiram que não há disciplina específica em assuntos de finanças e dinheiro,80% enquanto que outros 20% responderam sim.

g) Análise do currículo escolar no ensino fundamental:

Analisando o gráfico na coluna G pode-se observar que pelo menos nesta questão não houve divergência, entre os professores. Todos concordaram que precisa ser ensinado o assunto sobre dinheiro, ou seja, precisa-se educar as crianças na escola em questões de finanças pessoais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou a compreensão das situações do ensino de gestão financeiras nas escolas percebendo pelas entrevistas feitas que a abordagem do assunto em sala de aula praticamente não existe, e quando acontece, é de modo bastante deficiente, visto que os alunos não apresentaram na pesquisa o conhecimento que era esperado para quem deveria estar preparado para uma condução mais racional e eficiente de sua vida financeira.

Considerando que a pesquisa realizada na escola Estadual João Campos de Borges foi uma pesquisa qualitativa, ela deu abertura para o entendimento de que de fato a escola não oferece aos alunos a instrução necessária a sua formação enquanto gestor eficiente do seu próprio dinheiro, e isso é muito sério, gera nessas crianças uma dependência nociva e desequilibrada do uso desta mercadoria.

Observando as respostas em que os alunos deram aos questionários pode-se observar que eles entraram em contradição em algumas das questões, mostrando desta forma que o assunto administração financeira ainda é bastante confuso em suas cabeças.

Pode-se observar que os professores também se contradizem na abordagem deste assunto, suas respostas demonstram que eles mesmos desconhecem ou não tem certeza do que realmente seja educação financeira e empreendedorismo.

A escola não capacita os seus alunos para saberem administrar suas finanças. E isso é extremamente sério, pois estes alunos serão perpetuadores do que estão aprendendo e do que são hoje em suas vidas pessoais. Se não estão aprendendo bons conhecimentos sobre empreendedorismo hoje, não serão bons multiplicadores dessa ideia amanhã, e isso não é bom para eles, e não é bom para a sociedade, que continuará a sua divisão de classes, sempre predominando em grande quantidade, a classe operária que corresponde aos cidadãos com menor poder aquisitivo e menor possibilidade de crescimento.

Por tudo isso é que se deu a escolha desse tema, pois é de evidente importância que a criança enquanto membro de uma família, e enquanto aluno membro de uma escola, entenda os fundamentos do dinheiro, e é isso que torna esta pesquisa relevante, considerando-se que os alunos estão sempre envolvidos com os mercados financeiros e com o consumismo direto ou indiretamente no contexto social. Com a educação financeira na família e na escola, o aluno aprenderá a refletir sobre quanto custa alguma coisa e de onde vem o dinheiro para comprar, eles quando educados aprendem e colocam em prática questões importantes como: economia de água, luz, telefone, não deixar comida no prato, e o que é mais importante, aprender a serem éticos ao lidar com o dinheiro, é isso que este trabalho se propôs a evidenciar.

Pois quando a criança entra na escola aquele conhecimento sobre gestão financeira deve ser ampliado por esta instituição que já deveria ter em seu currículo um espaço reservado para este assunto.

Assim fica entendido que de modo geral, a gestão escolar não está preparada para oferecer a instrução que a criança ou adolescente precisa saber sobre gestão financeira.

REFERÊNCIAS

[1] A BIBLIA SAGRADA. **Traduzida em português por João Ferreira de Almeida.** Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

[2] D'AQUINO, Cássia, **Educação financeira:** como educar seu filho. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2008.

[3] _____, Cássia. **Educação financeira:** 20 dicas para ajudar você a educar seu filho. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2007.

[4] _____, Cássia D'. **Educação financeira:** 20 dicas para ajudar você a administrar sua mesada. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2007.

[5] _____, Cássia. **Educação financeira.** Responsabilidade Social, 02/2003. Disponível em: <http://www.serasa.com.br/empresa/noticias/2003/noticia_0106.htm > Acesso em: 16 de abril de 2008.

[6] **DOLETAS. Materiais de economia:** a historia do dinheiro. Blog do Dinheiro, 01/2008. Disponível em: <http://doletas.blogspot.com/2008/01/dinheiro-histria-do-dinheiro.html >. Acesso em: 17/07/2008.

[7] EKER, T. Harv, **Os segredos da mente milionária.** Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

[8] HISRICH, Robert D; PETERS, Michael P; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo.** Tradução Teresa Felix de Souza. 7ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

[9] HIL, Napoleon. **Pense e enriqueça.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

[10] KIYOSAKI, Robert T., SHARON L. Lecheter. **Pai rico, pai pobre:** o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro. 63. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2000.

[11] _____, Robert T., SHARON L. Lecheter. **Pai rico, pai pobre:** independência financeira. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2001.

[12] _____, Robert T., SHARON L. Lecheter, 1947. Pai rico, pai pobre: o que a escola não ensina sobre o dinheiro – Dicas que podem mudar o seu futuro. 12. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

[13] _____, Roberto T. LECHTER, Sharon L. Pai rico, **O guia do pai rico:** filho rico, filho vencedor: como preparar seu filho para ganhar dinheiro. 12. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2001.

[14] MATTA, Rodrigo Octávio Beton. **Oferta e demanda de informação financeira pessoal:** o programa de informação financeira do Banco Central do Brasil e os Universitários do distrito Federal. Brasília: 2007.

[15] NASCENTES, Antenor. **Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras.** Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1988.

[16] REIS, Daise. **Momentos Felizes.** São Paulo: Editora Sobre tudo, 2005.

[17] SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de economia.** São Paulo. Best Seller, 1999.

[18] SERASA, 2000. Publicações, Série Cidadania. Disponível em: <http://www.serasa.com.br/empresa/publicacoes/publicacoes_cidadania.htm>. Acesso em: 03/01/2008.

Capítulo 12

O impacto da ludicidade na aprendizagem de jovens e adultos: uma abordagem pedagógica no contexto da EJA

Luciana Cruz de Freitas

Resumo: A ludicidade tem se destacado como uma abordagem inovadora e eficaz no campo da educação, especialmente no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Em um contexto em que os métodos tradicionais frequentemente não atendem às necessidades específicas dos alunos, a integração do lúdico emerge como uma estratégia para tornar o processo educativo mais envolvente e adaptado às realidades dos estudantes. Este trabalho visa explorar o impacto da ludicidade na aprendizagem de jovens e adultos, analisando como a incorporação de atividades lúdicas pode influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos na EJA. O objetivo é avaliar como a abordagem lúdica pode melhorar a motivação, a autonomia e a resiliência dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz. O procedimento metodológico adotado consiste em um estudo bibliográfico, revisando a literatura existente sobre a aplicação do lúdico na educação de jovens e adultos, com foco em autores como Piaget (1971) e Vygotsky (1982), além de análises de práticas pedagógicas atuais. Os resultados indicam que a ludicidade não apenas enriquece a experiência educacional, mas também ajuda a superar barreiras motivacionais e adaptativas enfrentadas pelos alunos. A conclusão destaca que a implementação de práticas lúdicas na EJA contribui significativamente para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante, promovendo uma melhor integração dos alunos com o conteúdo e com a comunidade escolar.

Palavras-chave: ludicidade, EJA, metodologia lúdica, desenvolvimento educacional.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico representa uma forma de vivenciar o cotidiano, proporcionando prazer e valorizando as experiências como atos de satisfação física, espiritual ou mental. Atividades recreativas são essenciais para o desenvolvimento de habilidades, relacionamentos e senso de humor, reconhecendo o papel de jovens e adultos e do adulto como agentes ativos no processo de aprendizagem. Pioneiros nessa questão como Friedrich Froebel, Maria Montessori e Vygotsky, destacaram a importância do jogo como parte integral da educação (Porto, 2018).

Diferentemente dos currículos formais, que frequentemente são centrados no professor e na transmissão de conhecimento, o jogo é reconhecido como uma abordagem educativa rica em benefícios. Estudos de desenvolvimento, como os de Piaget (1971), demonstram que brincar é um processo pedagógico fundamental para o desenvolvimento saudável de jovens e adultos. O lúdico não apenas promove a aprendizagem, mas também potencializa o crescimento cognitivo, físico, emocional e social.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a metodologia lúdica vai além da intervenção do professor, criando espaços e momentos que incentivam a brincadeira e a interação. Essa abordagem lúdica oferece aos jovens e adultos oportunidades de explorar o mundo ao seu redor, adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades essenciais e construir relacionamentos interpessoais significativos, tornando a aprendizagem uma experiência mais rica e satisfatória (Paiva, 2018).

A ludicidade na EJA desempenha um papel crucial no desenvolvimento criativo e na aprendizagem dos jovens e adultos. Por meio de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e outras formas de estímulo, os participantes têm a oportunidade de promover o crescimento intelectual, emocional, social e cognitivo, cujas práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como autonomia, iniciativa, organização, concentração, memória, perseverança e disciplina. Através dessas atividades, os jovens e adultos não apenas adquirem conhecimento sobre o mundo ao seu redor, mas também aprendem a respeitar os outros e a cultivar o amor-próprio (Monteiro, 2015).

Entretanto, apesar do reconhecimento dos benefícios da ludicidade na EJA, a implementação efetiva dessas práticas ainda enfrenta desafios significativos nas escolas. Problemas como a falta de compreensão sobre o papel do lúdico no processo de aprendizagem, a insuficiente preparação dos professores para integrar jogos e brincadeiras em suas práticas pedagógicas e a pressão por um ensino mais tradicional, focado em conteúdos, limitam o potencial dessas abordagens, o que indica a necessidade de uma maior valorização e formação contínua dos educadores para que possam explorar o lúdico como ferramenta pedagógica eficaz na EJA (Fagundes; Menezes, 2021).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento humano nas séries iniciais, destacando os desafios para sua implementação e, por fim, propor uma solução eficaz que é o uso de atividades recreativas com fins pedagógicos no processo de alfabetização dos alunos da EJA. A metodologia utilizada nesta pesquisa, de natureza bibliográfica, foi embasada em teóricos como Vygotsky, Emília Ferreiro, entre outros, com o objetivo de apresentar aos gestores escolares a eficácia comprovada da aplicação de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar.

Diante da problemática posta, justifica-se a necessidade de explorar e compreender a importância do lúdico na EJA. Buscar embasamento teórico e evidências científicas sobre

os benefícios das atividades lúdicas pode contribuir para a conscientização dos educadores e gestores sobre a relevância dessa abordagem pedagógica.

Ao final desta pesquisa, espera-se identificar os benefícios educacionais proporcionados pelas atividades lúdicas na EJA, bem como compreender o papel do lúdico no desenvolvimento integral dos jovens e adultos. A pesquisa também visa analisar os desafios e obstáculos que dificultam a implementação efetiva dessas práticas e propor estratégias e orientações para que os educadores integrem o lúdico em suas práticas pedagógicas. Ao explorar o potencial pedagógico dos jogos e brincadeiras na EJA, busca-se promover uma educação mais significativa, envolvente e prazerosa para os jovens e adultos, permitindo que desenvolvam suas habilidades de forma integral e se tornem aprendizes ativos e autônomos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois oferecem uma maneira única de aprender e crescer. Durante o jogo, as pessoas vivenciam situações que as preparam para assumir responsabilidades na sociedade, ao mesmo tempo em que promovem a comunicação e a expressão criativa, sendo que essa combinação de experiências lúdicas e educativas permite que indivíduos adquiram habilidades essenciais para sua vida pessoal e profissional (Guimarães; Bueno, 2021).

O equilíbrio entre a seriedade do comprometimento e a alegria do processo de aprendizagem é crucial. Quando as atividades recreativas são abordadas com seriedade, visando integrar esses elementos, elas proporcionam benefícios significativos tanto no âmbito social quanto acadêmico, cujo equilíbrio permite que a jovens e adultos, por exemplo, desenvolva ferramentas emocionais que a ajudarão a enfrentar desafios ao longo de sua vida (Paiva, 2018).

Para Nascimento et. al. (2024), ao levar as atividades recreativas a sério, a educação se torna um processo mais completo e eficaz, preparando tanto crianças como também adultos quanto adultos para se tornarem pessoas mais adaptadas e capazes de lidar com as complexidades do mundo. Tal abordagem não apenas promove o desenvolvimento emocional e social, mas também contribui para a formação de indivíduos equilibrados, autoconfiantes e resilientes, prontos para enfrentar os desafios da vida com criatividade e responsabilidade.

Diante de uma nova proposta de programa aprovada pelo Ministério da Educação para a EJA, o planejamento pedagógico é elaborado com metas específicas para cada área de desenvolvimento. A teoria pedagógica atual destaca a necessidade de utilizar atividades recreativas como elemento fundamental para o desenvolvimento e aquisição de habilidades motoras, que são parte integrante do processo educacional e do desenvolvimento integral das jovens e adultos na educação inicial (Souza, 2021).

Os jovens e adultos, por natureza, possuem uma capacidade inata para aprender e se desenvolver através de experiências lúdicas. Entretanto, muitos deles, por não terem completado seus estudos formais, acabam sendo privados de oportunidades adequadas para explorar essa ferramenta natural no contexto educacional. A ausência de uma educação contínua limita o uso do lúdico como um recurso pedagógico valioso, que

poderia potencializar o desenvolvimento de habilidades físicas e intelectuais, essenciais para sua formação integral (Bailey, 2016).

Essa limitação não só restringe o crescimento pessoal e profissional desses indivíduos, como também compromete o processo de maturação que ocorre durante a aprendizagem. O uso adequado de atividades lúdicas na EJA poderia promover uma educação mais significativa e inclusiva, ajudando esses alunos a desenvolverem suas capacidades de forma plena, permitindo-lhes enfrentar desafios com mais confiança e habilidade (Videira; Veloso, 2019).

A este respeito, Monteiro (2015) diz o seguinte:

> Todo indivíduo tem o direito de dominar o conhecimento e as habilidades que ele ou ela provavelmente usará na vida; você tem o direito de viver naturalmente feliz e plenamente; O progresso humano depende do desenvolvimento de cada pessoa para a sua plena capacidade; O bem-estar da sociedade humana exige o desenvolvimento de uma forte consciência social em cada indivíduo (Monteiro, 2015, p. 27).

Nesse sentido, fica claro que o brinquedo, por si só, é apenas um objeto sem valor educativo inerente. Embora tenha potencial pedagógico em sua concepção, é através das atividades realizadas com ele que seu valor educacional é efetivamente manifestado. O brinquedo não é essencialmente educativo ou didático, mas as formas como é utilizado nas práticas pedagógicas é que o qualificam como uma ferramenta educacional ou didática, influenciando o desenvolvimento e a formação de meninos e meninas (Magalhães, 2015).

Por outro lado, Videira e Veloso (2019) salienta que:

> A atividade recreativa é uma ocupação que não tem outra finalidade do que a própria, porque promove momentos de alegria e permite que você se divirta, mesmo que não seja o que procura, motivado que a jovens e adultos deve ter tempo e espaço suficiente para isso de acordo com sua Idade e necessidades (Videira; Veloso, 2019, p. 35).

Essa contribuição envolve criar uma necessidade para que o professor ofereça, de forma atrativa, atividades em que os jovens e adultos se sintam livres para atuar através do brincar, o que lhes permite expressar e praticar mudanças e, assim, aprender a atender às suas necessidades, bem como curiosidades ao explorar e experimentar em condições livres de riscos (Videira; Veloso, 2019).

Para Monteiro (2015), o professor na EJA utiliza diversas ferramentas para apoiar o desenvolvimento integral dos jovens e adultos, permitindo que elas promovam habilidades de previsão de eventos, organização do tempo para realizar atividades e estabelecimento de relações efetivas. Nesse contexto, o jogo é enfatizado como um valor educacional, sendo considerado a atividade mais completa, global e criativa que as jovens e adultos podem realizar.

O autor complementa apontando o seguinte:

> O jogo é uma atividade que as jovens e adultos realizam espontaneamente, sendo considerado uma necessidade intrínseca que não pode ser regulada. A atividade lúdica em si mesma é um fim em si.

> Para as jovens e adultos, a única razão para brincar é o prazer que podem encontrar ao fazê-lo (Monteiro, 2015, p. 25).

Conforme apontado por Porto (2018), jogar é a ação de se engajar em uma atividade recreativa que proporciona diversão e estimula o envolvimento ativo. Essa definição abrange uma ampla variedade de atividades recreativas presentes na sociedade, seja através de jogos de tabuleiro, cartas, ou até mesmo esportes que exigem destreza manual para fins de lazer.

Na EJA, o jogo pode ser uma ferramenta poderosa ao oferecer um ambiente lúdico onde os educadores incentivam a exploração, a criatividade, a interação e a diversão. Essas atividades lúdicas promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, permitindo que os jovens e adultos aprendam de forma significativa enquanto desfrutam do prazer intrínseco do jogo (Paiva, 2018).

Desde o início deste século, a abordagem das atividades recreativas na educação passou por uma transformação significativa, impulsionada por pesquisas científicas que demonstraram como essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens e adultos. Longe de serem vistas como uma simples distração, essas atividades são agora reconhecidas como experiências educacionais valiosas, que potencializam o aprendizado e o crescimento pessoal na EJA.

A esse respeito, Fagundes e Menezes (2021) diz que:

> Dentro de situações educacionais, e em sua menor forma, o jogo não só fornece um verdadeiro meio de aprendizagem, mas permite que adultos perspicazes e educados adquirir conhecimento, respeito às jovens e adultos e suas necessidades (Fagundes; Menezes, 2021, p. 21).

No contexto da EJA, isso significa que os processos devem ser capazes de compreender onde as jovens e adultos estão em sua aprendizagem e desenvolvimento global, o que, por sua vez, diz aos educadores o ponto de partida para a promoção de uma nova aprendizagem, tanto nos campos cognitivos como afetivos (Magalhães, 2015).

Por outro lado, destaca-se o papel fundamental do professor em incentivar os jovens e adultos a explorarem e experimentarem o mundo ao seu redor. Conforme apontado por Bailey (2016), na infância, grande parte da vida dos indivíduos é dedicada a atividades recreativas, que ajudam a dissipar energia, desenvolver habilidades neuromusculares, educar as mãos e a visão, além de promover o desenvolvimento social e intelectual por meio da participação em grupo. Esses mesmos princípios podem ser adaptados e aplicados na EJA, onde as atividades recreativas desempenham um papel importante na construção de habilidades e na socialização.

As atividades recreativas são, de modo geral, uma parte natural da vida dos jovens e adultos, e seu valor pedagógico tem sido cada vez mais reconhecido. Houve uma mudança significativa na atitude em relação à importância dessas atividades para a adaptação social e pessoal dos estudantes da EJA. Através dessas atividades, eles têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, adquirir novas experiências, exercitar suas capacidades físicas e intelectuais, resolver problemas sociais e canalizar suas energias, o que promove seu processo de maturação (Porto, 2018).

Essas atividades recreativas proporcionam uma variedade de emoções, como riso, euforia, interesse e alegria, além de estimularem a atividade motora, seja por meio de imitação, repetição ou ritmo em corridas, saltos, danças ou expressões dramáticas. É essencial oferecer aos jovens e adultos na EJA oportunidades para participar de brincadeiras e jogos, pois isso os ajudará a resolver problemas, adquirir habilidades, descobrir regras e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante. Ademais, essas atividades têm um impacto positivo no desenvolvimento muscular e mental, estimulando a criatividade e a imaginação, que atuam como uma força socializadora poderosa (Guimarães; Bueno, 2021).

Em outras palavras, os jovens e adultos aprenderão a pensar de maneira mais lógica, demonstrando sua inteligência e motivação através do envolvimento em atividades recreativas. Contudo, muitas vezes, essas práticas não são adequadamente incorporadas nos projetos educacionais, com os professores se concentrando principalmente em atividades de leitura, escrita e expressão plástica, deixando de lado as atividades lúdicas (Souza, 2021).

As atividades recreativas também podem servir como ferramentas valiosas de avaliação, por meio de jogos que envolvam observação, reflexão e intervenção nas habilidades cognitivas dos alunos. Isso significa que muitos jovens e adultos na fase inicial da educação não conseguem desenvolver todo o seu potencial, pois esses recursos lúdicos não são plenamente explorados. É justamente a atividade recreativa que ajuda os alunos a se tornarem mais reflexivos e extrovertidos. Ao alternar jogos com atividades de expressão plástica, os educadores na EJA podem promover um maior desenvolvimento intelectual, reduzir problemas de comportamento em sala de aula e aumentar o interesse dos alunos em participar das aulas (Monteiro, 2015).

Do ponto de vista de Nascimento et. al. (2024), antes meninos e meninas não gostavam de jogos em recreação e eram severamente punidos, a escola era então silenciosamente triste, suas salas de aula eram quase monótonas, neles só quebravam o silêncio pelo grito do pequeno não para a música de seu riso, diante dessas tendências surge a necessidade de formular abordagens educativas, incluindo atividades recreativas que levam à melhoria da qualidade educacional.

De acordo com os estudos realizados, pode-se afirmar que a atividade recreativa desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da educação, permitindo que o professor tenha uma visão mais abrangente em relação aos espaços de desenvolvimento. Por meio das atividades recreativas, as jovens e adultos podem se integrar facilmente ao grupo, trocar experiências e utilizar seus corpos para desenvolver habilidades coordenadas e identificar características físicas (Fagundes; Menezes, 2021).

Em suma, a atividade recreativa é importante porque desperta uma ampla gama de emoções em jovens e adultos e influencia seu desenvolvimento integral. Ela pode ser vista como uma atitude em que há um certo grau de escolha e uma ausência de coerção em relação às formas convencionais de uso de objetos, materiais ou ideias, o que a conecta com a arte e diferentes formas de criação.

Conforme apontado por Paiva (2018), as atividades recreativas desempenham um papel crucial na evolução do processo de aprendizagem, especialmente durante o desenvolvimento sensorial da inteligência. Durante esse período, as chamadas reações circulares, que inicialmente são simples reflexos, adquirem uma forma simbólica e se transformam em um meio poderoso de expressão e superação de conflitos. No contexto

da EJA, essas atividades recreativas podem ser uma ferramenta valiosa para promover a aprendizagem significativa e a comunicação eficaz.

Para Souza (2021), é essencial reconhecer a importância de estratégias que enriquecem a prática recreativa na EJA, transformando-a em uma excelente oportunidade de aprendizado. A abordagem lúdica permite que a aprendizagem seja vista como uma mudança significativa, adquirida através de diversas experiências que engajam os alunos de forma ativa. O valor pedagógico das atividades recreativas está em sua capacidade de intensificar o interesse e a atividade cognitiva dos alunos, evitando o tédio e a repetição. A novidade e a surpresa, inerentes ao jogo, estimulam a curiosidade e a motivação, fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens e adultos.

Por outro lado, se os alunos da EJA forem limitados a espaços restritos e atividades exclusivamente planejadas pelo professor, sem a liberdade de explorar e criar, seu potencial criativo ficará subaproveitado, o que pode resultar em estudantes passivos, pouco participativos, e que não desenvolvem plenamente sua autonomia e criatividade. Sendo assim, é fundamental criar ambientes e materiais que motivem os professores a incorporarem atividades recreativas em sua prática pedagógica, aproveitando ao máximo cada espaço e oportunidade para engajar os alunos de forma significativa e estimulante (Magalhães, 2015).

2.2. A BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO

Ao longo da história, o ato de brincar tem sido reconhecido como um recurso educativo explorado pelo ser humano desde tempos antigos. Inicialmente, não era considerado parte integrante do processo educacional, mas graças às contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como pedagogia, psicologia, filosofia, antropologia e sociologia, a educação passou a aproveitar todas as vantagens que o uso do jogo implica (Porto, 2018).

Diversos estudos têm demonstrado que o jogo engloba o pensamento criativo, a resolução de problemas, habilidades de alívio do estresse e ansiedade, a capacidade de adquirir novos entendimentos, a utilização de ferramentas e o desenvolvimento da linguagem. Ao examinar brevemente a história, é possível identificar vários filósofos que mencionaram a importância do jogo no desenvolvimento infantil. Platão, por exemplo, foi um dos primeiros a reconhecer o valor prático do jogo, e Aristóteles também faz alusões ao tema em várias de suas obras (Kishimoto, 2000).

Vários autores de diferentes disciplinas relacionadas ao campo educacional contribuíram significativamente para a compreensão do tema por meio de suas contribuições teóricas. No século XVII, Juan Amos Comenius foi um dos primeiros a desenvolver cientificamente um projeto de integração do jogo na vida educacional. Posteriormente, teóricos da educação, como Rousseau (século XVIII), Pestalozzi (século XVIII) e Dewey (séculos XIX e XX), fundamentaram suas teorias no ensino baseado na aprendizagem ativa (Bailey, 2016).

Jean Piaget, no contexto da psicologia cognitiva, conferiu ao jogo um papel predominante nos processos de desenvolvimento, estabelecendo uma relação entre o desenvolvimento dos estágios cognitivos e as atividades recreativas na sala de aula. Sua pesquisa contribuiu significativamente para a compreensão da relação entre o ser humano e o jogo. Em sua obra "A Formação do Símbolo na infância", Piaget classifica as atividades recreativas em quatro categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos, jogos de regras e jogos de construção (Piaget, 1971).

O historiador holandês Johan Huizinga (1938-1955) fez uma análise profunda do ato de brincar nas culturas humanas, e sua teoria do jogo continua a ser uma referência importante para as teorias modernas sobre o tema. Huizinga destacou que o ato de brincar não se limita a benefícios educacionais, mas é realizado principalmente por prazer. As experiências lúdicas podem ser descritas em termos de sentimentos como excitação, tensão, libertação, incerteza, união, surpresa, risco e equilíbrio. Para jovens e adultos, o brincar é uma atividade divertida em si mesma. Por exemplo, uma criança pequena não pula para praticar habilidades motoras, mas porque pular é divertido e prazeroso (Paiva, 2018).

O ato de brincar envolve uma profunda relação com o ambiente social e físico imediato. Jovens e adultos brincam com amigos, familiares e objetos ao criar um mundo lúdico, estabelecendo uma realidade alternativa ao "mundo comum". Essa dimensão lúdica oferece uma nova forma de interação com as outras pessoas e com o ambiente ao redor (Porto, 2018).

Como observa Vygotsky (1982), o ato lúdico entre jovens e adultos e seus parceiros cria um ambiente compartilhado, onde ritmos, regras e funções são estabelecidos. Análises detalhadas das interações entre pais e filhos, por exemplo, mostram como um mundo de jogo compartilhado é construído. O processo inclui comunicação por imitação, contato visual, e a repetição e variação de sons e gestos. Esse ambiente lúdico não apenas fortalece a comunicação, mas também fomenta a criatividade e a conexão social entre os participantes.

O principal objetivo desta comunicação é fazer contato. Essas interações têm um ritmo e são estruturadas como música e dança. Os membros do Infante e da família começam a jogar jogos rítmicos do corpo e apreciam a música, as canções, e a dança, que se transformam parte da diversão de sua vida junto. Suas vocalizações e os movimentos do rosto e do corpo seguem ritmos (Vygotsky, 1991).

Nesse aspecto, Jean Piaget denota o seguinte:

> Em jogo com o ambiente físico, há muitas vezes uma estrutura rítmica de repetição e variação também. Por exemplo, um bebê que deixa cair um objeto escuta o "plop" e olha então interrogativamente e entusiástica no cuidador, que tem que então recolher e retornar o objeto de modo que o bebê possa lhe deixar cair outra vez. As jovens e adultos exploram o ambiente imitando, experimentando, repetindo, e variando ações e observando os efeitos (Piaget, 1971, p. 64).

É importante observar que, entre jovens e adultos, as regras e a estrutura das brincadeiras costumam ser bastante simples e flexíveis, permitindo modificações durante o jogo. As brincadeiras de crianças pequenas frequentemente envolvem uma repetição de ações que pode evoluir para um jogo mais complexo envolvendo vários participantes. Por exemplo, uma atividade de bater os pés no sofá pode se expandir para uma brincadeira colaborativa com quatro ou cinco crianças (Nascimento et. al., 2024).

Além do mais, os indivíduos podem transformar essas sequências repetitivas de ações em rituais mais elaborados. Um exemplo comum é o jogo de “Esconde-Esconde” (*Peek-a-Boo*), que é popular em diversas culturas e envolve interação entre crianças e cuidadores. Neste contexto, os construtivistas sociais discutem a construção de um "círculo mágico", um

espaço lúdico criado através da repetição e variação das ações, que proporciona uma realidade compartilhada (Bailey, 2016).

Embora o ato de brincar não corresponda exatamente à vida cotidiana, ele está intimamente ligado às experiências diárias dos jovens e adultos. Durante o jogo, eles frequentemente assumem papéis e experimentam situações que refletem e processam aspectos significativos de suas vidas. Dessa forma, o brincar oferece um espaço imaginativo onde é possível explorar e compreender questões importantes de maneira envolvente e significativa (Bodrova, E. & Leong, 2012).

Por exemplo, após uma experiência hospitalar, jovens e adultos podem brincar de ser médicos, representando a figura da mãe e outras figuras importantes com as quais expressam suas experiências básicas de amor, dependência e poder. No jogo de faz de conta, eles criam um mundo subjetivo que proporciona um alívio das pressões e desafios do cotidiano. Ao brincar, os jovens e adultos assumem um papel ativo, transformando-se em protagonistas em vez de vítimas passivas. O jogo oferece uma sensação de liberdade e a oportunidade de escapar do senso comum e das limitações da vida diária (Bodrova, E. & Leong, 2012).

Nascimento et. al. (2024) destacam que o jogo rompe com a ordem estabelecida que governa a vida cotidiana. Segundo o autor, o raciocínio lógico e o jogo diferem fundamentalmente em seus objetivos. Enquanto o raciocínio lógico busca resolver problemas de maneira sistemática e estruturada, o jogo oferece uma forma de liberdade criativa e expressão pessoal que desafia as normas e expectativas convencionais, permitindo uma exploração mais profunda e subjetiva da experiência.

Sobre isso, Bordrova & Leong (2012) afirma o seguinte:

> O ponto de lógica, como tradicionalmente interpretado, é estabelecer cânones inequívocos de raciocínio correto: algo é certo ou errado, verdadeiro ou falso. "Em contrapartida, o objetivo fundamental do jogo é a modulação da experiência do jogador (Bodrova, E. & Leong, 2012, p. 4).

Durante o jogo, é possível escapar temporariamente das regras e obrigações da vida cotidiana. Essa fuga da realidade é o que torna o jogo tão emocionante, pois oferece a liberdade de experimentar a realidade de maneiras novas e criativas. A liberdade é, de fato, uma característica comum a diversas formas de brincadeira (Bodrova, E. & Leong, 2012).

Por exemplo, um grupo de jovens e adultos de dois anos que brinca ao redor de uma mesa, rindo e gritando, frequentemente ignora as quedas e pequenos machucados, simplesmente se levantando e continuando a brincar. Essa atitude reflete a forma como o jogo permite que se concentrem na diversão e na experiência, sem se preocuparem com as imperfeições ou desafios que encontram (Bodrova & Leong, 2012).

Já uma criança de três anos pode brincar de médico com prazer, sem sentir a ansiedade associada ao medo de procedimentos dolorosos. Quando um professor lê em voz alta uma história, como a de um urso que perdeu sua mãe, os jovens e adultos podem se envolver na narrativa com prazer, sem o medo real da perda. O jogo e a leitura oferecem uma forma segura de explorar e processar emoções, permitindo que os jovens e adultos experimentem e compreendam aspectos da vida de maneira lúdica e não ameaçadora (Souza, 2021).

De acordo com Joshua Llull, professor da Universidade de Alcalá e autor de "brincadeiras infantis e sua metodologia", a atividade recreativa contribui para o desenvolvimento de 6 aspectos fundamentais da personalidade (Bodrova, E. & Leong, 2012):

- Físico-motor: aumenta a força muscular e desenvolvimento, além de ajudar a sincronização de movimento, melhorando a precisão gestual e linguagem.
- Intelectual: facilita a compreensão de situações, a antecipação de eventos, a resolução de problemas e a elaboração de estratégias.
- Criativo: estimulando a imaginação, o pensamento simbólico e desenvolvendo habilidades manuais.
- Emocional: potencializando a assimilação e maturação das situações vivenciadas, ajudando a superar as de natureza traumática.
- Social: aprendendo as regras de convivência e participando em situações imaginárias criadas e mantidas coletivamente.
- Cultural: imitando modelos de referência do contexto social em que a vida cotidiana é desenvolvida, que dependerá de fatores como a área geográfica, condições climáticas ou a época histórica.

Psicólogos evolucionários e neuropsicólogos demonstram que o jogo é fundamental para ajudar jovens e adultos a aprender sobre seu ambiente físico, bem como sobre o comportamento de seus colegas e dos adultos ao seu redor. Esse processo lúdico facilita a compreensão e a adaptação ao mundo social e físico, proporcionando experiências que são essenciais para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas.

Nesse sentido, Paiva (2018) denota o seguinte:

> Quando a flexibilidade comportamental é importante para um animal é provável que alguns mecanismos evoluiriam que promovem a aprendizagem dos caprichos de um ambiente mutável. O jogo é um desses mecanismos (Paiva, 2018, p. 21).

Durante a brincadeira, jovens e adultos tendem a se adaptar a circunstâncias inesperadas, o que é uma característica fundamental do jogo. Estudos neuropsicológicos indicam que o sistema de jogo é um processo primário que se origina de regiões antigas do cérebro relacionadas à sobrevivência, semelhantes aos sistemas de pânico, cuidados e desejo. Esse sistema de jogo primário desempenha um papel crucial no desenvolvimento das regiões cerebrais mais avançadas, e grande parte do cérebro superior é moldada pela experiência de brincar (Bodrova & Leong, 2012).

No contexto da brincadeira, várias funções comportamentais e mentais são refinadas. Espécies com vidas sociais mais complexas e cérebros maiores tendem a permitir mais tempo para o brincar, o que ajuda os jovens a se prepararem para as responsabilidades da vida adulta. Um estudo relevante é o de Magalhães (2015) sobre transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Animais que têm pouco tempo para brincar durante a juventude mostram comportamentos estereotipados em relação aos pares e dificuldades em regular impulsos agressivos na vida adulta.

Embora as pesquisas sobre jovens humanos sejam limitadas, há evidências que sugerem que a falta de oportunidades para brincar pode levar a habilidades comportamentais e mentais menos desenvolvidas, especialmente no que diz respeito ao autocontrole.

Estudos indicam que dificuldades na inibição de impulsos estão associadas ao desenvolvimento do TDAH, e que atividades lúdicas diárias específicas podem ajudar a reduzir os sintomas de TDAH em jovens (Bodrova & Leong, 2012).

A esse respeito, Fagundes e Menezes (2021) descrevem como rituais podem ajudar os jovens e adultos a lidar com aspectos inevitáveis da vida cotidiana. Por exemplo, eles podem se adaptar à rotina estruturada pelos adultos, como horários de entrada e saída, refeições e outras atividades programadas. Os rituais proporcionam uma estrutura para o ambiente de aprendizagem, permitindo que os participantes se sintam mais confortáveis e envolvidos em atividades que, embora estruturadas, oferecem um espaço para alguma liberdade pessoal (Souza, 2021).

Neste contexto, o professor pode usar a técnica de jogo de faz de conta para criar uma realidade compartilhada que os jovens e adultos possam explorar juntos. Esse tipo de abordagem permite que os jovens e adultos experimentem a realidade de forma mais lúdica e participativa. Além disso, os jovens e adultos podem interagir com as regras estabelecidas de forma criativa, explorando os limites de maneira divertida (Bailey, 2016).

Por exemplo, os jovens e adultos podem brincar com as regras impostas, como aplaudir ou fazer barulho de forma exagerada para ver a reação do professor. Ou podem tentar quebrar regras, como sair de um espaço onde é proibido, e observar se o professor percebe. Esses comportamentos mostram como os jovens e adultos exploram os limites estabelecidos e, através de rituais, humor e jogos, eles e os educadores podem diminuir a diferença de poder que existe entre eles (Porto, 2018).

Do ponto de vista ético, os impulsos naturais dos jovens e adultos para brincar estão intimamente ligados aos direitos dos jovens e adultos e à dinâmica de poder na relação entre educador e aluno. Os jovens e adultos têm o direito de participar de atividades lúdicas, e cabe aos educadores estabelecer limites que garantam a segurança e o bem-estar dos participantes. Entretanto, a maneira como os professores definem esses limites e estruturam o ambiente de aprendizagem não deve prejudicar a criatividade e o senso de liberdade dos jovens e adultos (Nascimento et. al., 2024).

Os professores devem assegurar que os diversos desafios enfrentados pelos jovens e adultos, como a conformidade com regras, limites, a experiência de fracasso ao aprender novas habilidades e as atividades cotidianas, sejam abordados de maneira que preserve o espírito lúdico. O jogo não apenas ajuda os jovens e adultos a superar dificuldades do cotidiano, mas também promove a construção de experiências significativas com cuidadores, professores, pais e colegas (Paiva, 2018).

Nesse aspecto, Paulo Freire (1999) escreve:

> Á medida que tocam e fazem sentido juntos, um bebê e um pai aprendem a atuar a sua parte em um conjunto de performances e maneirismos que crescem como o início de um modo de vida cultural ou de hábitos (Freire, 1999, p. 180).

Os professores e os jovens e adultos que participam de atividades lúdicas conjuntamente constroem um forte senso de comunidade por meio de rituais diários, como os que iniciam o dia, celebram aniversários ou são espontaneamente desenvolvidos pelos participantes. Através desses rituais, que podem incluir atividades como dramatização, contação de

histórias e jogos de faz de conta, tanto educadores quanto jovens e adultos criam um ambiente enriquecedor e colaborativo (Nascimento et. al., 2024).

O essencial é o espírito de brincadeira que permeia todos os aspectos da vida dos jovens e adultos. O jogo desempenha um papel crucial na adaptação às exigências da vida cotidiana, ajudando a superar desafios e a manter a criatividade. Para preservar a capacidade de superar as diferenças de poder e encontrar prazer na construção de significados e na experiência subjetiva, é importante valorizar e investir na capacidade natural de brincar (Souza, 2021).

Dessa forma, é fundamental que os educadores equilibrem a necessidade de impor regras e limites com a manutenção de um ambiente que estimule a criatividade e a liberdade dos jovens e adultos. Isso contribui para um processo educativo mais enriquecedor e respeitoso, onde o aprendizado ocorre de maneira mais natural e envolvente.

2.3. AS BRINCADEIRAS LÚDICAS NO CONTEXTO DO EJA

Para evitar que as atividades se tornem monótonas no contexto do EJA, é essencial incorporar constantemente novas estratégias lúdicas. Para Jean Piaget (1971), um aspecto lúdico pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento do potencial dos alunos, ajustando a pedagogia e o conteúdo existente para aprimorar o processo educativo, cuja abordagem considera o lúdico como uma manifestação da energia dos alunos, manifestada por meio de diversas atividades que estimulam o aprendizado e a participação.

Conforme Monteiro (2015), as atividades lúdicas são valiosas para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e podem ser aplicadas em diferentes níveis e contextos, tanto no ensino formal quanto informal. No entanto, o lúdico não deve ser confundido com a simples introdução de jogos ou como uma pausa entre atividades. Para Paulo Freire (1999), o lúdico é uma estratégia pedagógica complexa e centrada no aluno, onde o professor deve preparar e organizar as atividades, criar um ambiente estimulante e positivo, além de monitorar e identificar dificuldades e progressos, ajustando a abordagem conforme necessário.

Metodologicamente, o jogo é utilizado no EJA como um instrumento para a geração de conhecimento, e não apenas como um simples motivador. O jogo em si é visto como um meio de aprendizagem, pois permite aos alunos experimentar, testar, investigar e criar de maneira ativa. Através do jogo, os alunos internalizam e transferem o conhecimento, tornando-o mais significativo, e desenvolvem a inteligência emocional ao expressar emoções e ideias. Nesse processo, o papel do professor muda: ele deixa de ser o centro do processo de aprendizagem e passa a orientar a construção do conhecimento a partir das experiências dos alunos e do ambiente (Rocha, 2017).

A esse respeito, Bailey (2016) observa a sala de aula lúdica como um espaço dedicado à aprendizagem que integra atividades recreativas para desenvolver habilidades essenciais para os alunos. Em um ambiente lúdico, a oferta de atividades é qualitativamente diferenciada, incluindo práticas didáticas, animação e uma pedagogia ativa que engaja os alunos de maneira mais eficaz. A sala de aula se torna um local onde os alunos interagem com o conhecimento de forma dinâmica e participativa.

Porto (2018), seguindo as ideias de Piaget (1971), compreende que o conteúdo é mais fácil quando o aluno está envolvido com o mundo ao seu redor de maneira atraente e

divertida. O jogo é considerado fundamental para o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos, e ambientes recreativos são projetados para serem ricos em estímulos físicos e sensoriais, como luz, cor, som e espaço. Na visão do autor, tais elementos ajudam a criar um ambiente de aprendizagem que minimiza a tensão e maximiza a eficiência, promovendo uma experiência educativa mais eficaz e envolvente.

Vale ressaltar que a classe lúdica no contexto do EJA é proposta como um ambiente de aprendizagem e transformação, onde a teoria é aprofundada e conectada à prática, promovendo uma reflexão significativa. Para Souza (2021), esse ambiente lúdico atende às necessidades dos alunos de surpresa, contemplação, incerteza e distração, e se caracteriza pela criatividade, espontaneidade, otimismo e senso de humor. Em uma classe lúdica, os alunos têm a oportunidade de ver o mundo de diferentes perspectivas e se integrar aos espaços sociais apresentados a eles.

Além de servir como um espaço para atividades recreativas, a classe lúdica é um elemento crucial no contexto escolar, alinhada com uma pedagogia criativa que visa a formação integral do ser humano. Em vez de ser apenas um local para o jogo, a classe lúdica desempenha um papel fundamental na educação ao estimular o desenvolvimento completo dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a interação e a criatividade (Bailey, 2016).

Os principais fatores que definem uma classe lúdica incluem convivência, comunicação, trabalho cooperativo, socialização, análise, reflexão, uso positivo do tempo e criatividade. O jogo é uma parte intrínseca da vida humana em todas as suas fases e contribui significativamente para a aquisição de conhecimento, sendo constantemente redefinido por meio da interação entre o pensamento individual e o coletivo, facilitando a elaboração contínua e o crescimento intelectual dos alunos (Bailey, 2016).

No EJA, o processo educativo é individualizado para permitir que cada aluno trabalhe de forma independente e no seu próprio ritmo. Essa abordagem promove a colaboração e o trabalho em equipe, facilitando o estabelecimento de relacionamentos saudáveis com os colegas e aumentando a motivação e autoestima dos alunos, sendo que esse ambiente de aprendizado individualizado contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de forma mais eficaz (Souza, 2021).

Conforme observa Monteiro (2015), o planejamento e a organização da classe lúdica, bem como a seleção e o uso de materiais e recursos didáticos, são responsabilidades do professor. A motivação dos alunos, a definição clara de objetivos e a avaliação contínua são aspectos essenciais que o professor deve considerar para garantir que os alunos assimilam o conteúdo de maneira adequada. Essas práticas ajudam o professor a monitorar o progresso real dos alunos e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário.

Nesse sentido, torna-se crucial que os alunos estejam em um ambiente o mais natural e confortável possível para maximizar o aprendizado. Antes de iniciar atividades recreativas, é importante que todos os alunos se conheçam e se sintam à vontade uns com os outros, sendo que os instrumentos de avaliação e suas finalidades devem ser explicados de forma clara e acessível antes da aplicação das atividades em sala de aula, garantindo que todos compreendam o processo e se sintam preparados para participar efetivamente.

2.4. AMBIENTES DE APRENDIZAGEM RECREACIONAL NA EJA

Como discutido ao longo deste trabalho, a atividade lúdica tem se tornado cada vez mais relevante nos ambientes educacionais, especialmente porque ela ultrapassa a abordagem instrumentalista tradicional da escola. A brincadeira oferece aos jovens e adultos uma forma prazerosa de superar desafios e barreiras exploratórias, permitindo que se desenvolvam de maneira criativa e culturalmente rica. Piaget (1971) destaca que "a cultura humana emergiu da capacidade do homem para jogar, para adotar uma atitude lúdica" (Piaget, 1971, p. 89), evidenciando a importância do lúdico no desenvolvimento cultural e pessoal.

Como observa Magalhães (2015), é crucial considerar a relação entre o brincar, o pensamento e a linguagem no contexto do EJA. Nesse contexto, jogo é essencial para que os jovens e adultos conheçam seu ambiente e desenvolvam processos mentais superiores que os integrem em um mundo mais humanizado. Incorporar o lúdico nos ambientes educacionais oferece uma oportunidade para a construção da identidade e do pertencimento cognitivo. O lúdico também está presente na linguagem e atravessa os processos educacionais, funcionando como um meio e uma fonte para conectar e gerar novos pensamentos (Guimarães; Bueno, 2021).

É fundamental reconhecer que, na formação de jovens e adultos, diversos fatores interagem e que o lúdico desempenha um papel enriquecedor que não deve ser negligenciado. Incorporar o jogo no ambiente educacional é essencial para explorar diferentes abordagens pedagógicas e representar os diversos imaginários dos alunos. Embora o jogo seja amplamente utilizado nas etapas iniciais da educação, muitas vezes é deixado de lado em níveis mais avançados em favor de métodos mais tradicionais e expositivos. Entretanto, o espaço e o tempo dedicados ao jogo oferecem uma oportunidade única para criar uma ordem dentro da complexidade e imperfeição do cotidiano, permitindo ao aluno uma forma de organização e expressão (Fagundes; Menezes, 2021).

A ideia de brincar, conforme abordada por vários autores, refere-se a uma atividade voluntária que ocorre dentro de limites temporais definidos e seguindo regras que são aceitas de forma espontânea pelos participantes. No contexto do EJA, o jogo não é obrigatório, mas serve a um propósito específico e é acompanhado por sentimentos de tensão e alegria. Essa forma de brincar oferece uma clara distinção em relação às atividades do dia a dia, proporcionando um espaço para a exploração e o desenvolvimento pessoal de maneira descontraída e prazerosa (Rocha, 2017).

No contexto do EJA, o jogo deve ser visto como uma ferramenta valiosa para promover o aprendizado e a interação, pois proporciona uma maneira eficaz de integrar diferentes aspectos do conhecimento e da experiência dos alunos, ao mesmo tempo que estimula a criatividade e o engajamento. Incorporar o lúdico no ensino não só facilita a aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, oferecendo um ambiente mais dinâmico e envolvente para os alunos (Paiva, 2018).

Os estudiosos do jogo destacam que ele pode ser usado com uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizagem. Apontam que duas de suas potencialidades básicas, as mais importantes, são a possibilidade de construir autoconfiança e aumentar a motivação no jogador, sendo um método efetivo que permite a prática significativa do que é aprendido. Contudo, na prática pedagógica, o jogo muitas vezes não é explorado em seu potencial como um espaço de conhecimento e criatividade (Porto, 2018).

Como destaca Souza (2021), há uma concepção predominantemente instrumental das brincadeiras, em que as práticas pedagógicas tendem a utilizar suas expressões, como teatro, música, dança, esporte, entre outros, em alguns casos como estratégias para resolver problemas de aprendizagem (ou seja, para aprender conteúdo) inerentes às disciplinas do conhecimento, e em outros casos, para resolver problemas de atenção, motivação e questões relacionadas à convivência e agressão dos alunos nas instituições educacionais.

Hoje, o jogo na escola é decisivo porque contribui para o desenvolvimento intelectual, emocional e físico das jovens e adultos. Ela colabora da seguinte maneira (Piaget, 1971; Guimarães; Bueno, 2021):

- Desenvolvimento Intelectual: Estimula criatividade e imaginação e promove a resolução de problemas, melhorando a concentração, memória e raciocínio.
- Desenvolvimento Social: Facilita o relacionamento e cooperação com pares e melhora a interação com figuras de autoridade.
- Desenvolvimento Emocional: Ajuda a controlar sentimentos, bem como contribui para a resolução de problemas emocionais.
- Desenvolvimento Físico: Desenvolve controle corporal, melhorando a coordenação de movimentos (correr, saltar, subir, abaixar).

Em suma, o jogo desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades sociais e na adaptação ao mundo, promovendo o progresso ideal nas áreas de linguagem, comportamento e normas sociais. Ao envolver atividades lúdicas, como jogos simbólicos e de grupo, as crianças não só aprimoram suas habilidades linguísticas, mas também aprendem sobre comportamentos e hábitos sociais importantes para o futuro, ao imitar papéis e interagir com outros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse trabalho, destaca-se que a brincadeira e a ludicidade são elementos fundamentais no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), cujas práticas não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Quanto mais jovens e adultos, mais crucial é a inclusão do brincar em suas atividades diárias, uma vez que o lúdico facilita a adaptação e o aprendizado em um ambiente desafiador e seguro. Os professores desempenham um papel vital ao proporcionar suporte para que os alunos possam brincar de forma criativa e significativa, garantindo que o ambiente educativo seja adaptado às suas necessidades e interesses individuais.

A pedagogia do jogo envolve a estruturação e definição de limites pelos professores de forma lúdica, incorporando interações rituais e padrões de comportamento que permitem aos alunos antecipar, tomar iniciativa e inventar variações, promovendo autonomia e criatividade. Ademais, o jogo oferece aos alunos uma forma de manter a confiança e persistir diante de dificuldades, enquanto rotinas, rituais, canções, danças e humor fortalecem sua capacidade de adaptação e resiliência, contribuindo tanto para o aprendizado quanto para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao fracasso e ao esforço.

É importante destacar que o jogo, quando abordado de uma perspectiva puramente didática, pode se tornar uma ferramenta de manipulação e controle, em vez de uma experiência cultural enriquecedora. A diferença entre o jogo em um contexto livre e cotidiano e o jogo em um ambiente normativo e institucionalizado é significativa. O jogo deve preservar sua essência como uma atividade espontânea e culturalmente relevante, e não se transformar em um simples mecanismo de conformidade.

Finalmente, o jogo é uma atividade que promove o desenvolvimento físico, mental e social dos jovens e adultos, pois oferece uma ampla gama de possibilidades para explorar, criar, se divertir e descobrir. Ao integrar o lúdico na educação, os professores ajudam os alunos a se relacionarem de maneira mais satisfatória com o mundo ao seu redor, facilitando um desenvolvimento mais harmonioso e integral. Sendo assim, a inclusão do jogo na EJA não só valoriza a experiência educacional, mas também contribui significativamente para o crescimento pessoal e a capacidade de adaptação dos alunos.

REFERÊNCIAS

[1] BAILEY, C. M. **Aprendendo através do jogo e da fantasia**, EC 1297E, Corvallis, ou Universidade de estado de Oregon, EUA, 2016.

[2] BODROVA, E. & LEONG D**. A importância do jogo, por que as crianças precisam jogar.** Primeira infância hoje, 20 (3), 6-7. EUA, 2012.

[3] FAGUNDES, Paula Wanessa Alves; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. A ludicidade como instrumento de incentivo e aprendizagem na modalidade EJA - Ensino de Jovens e Adultos. **ID on Line: Revista de Psicologia**, v. 15, n. 58, p. 58-66, dez. 2021.

[4] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

[5] GUIMARÃES, U. A.; BUENO, L. A. S. A ludicidade com alunos da educação de jovens e adultos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, Ed. 09, Vol. 06, pp. 05-16. setembro 2021.

[6] KISHIMOTO. **Brinquedo e brincadeira.** In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 2000.

[7] MAGALHÃES, R. S. **Módulo didático para o Ensino de Física na EJA a partir do tema gerador: "O eletromagnetismo e o problema das ligações clandestinas de energia elétrica".** 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, DF, 2015.

[8] MONTEIRO, B. S. **A importância da metodologia do lúdico na EJA no processo de ensino e aprendizagem.** 2015. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, 2015.

[9] NASCIMENTO, J. N. S. *et. al.* Brincando e aprendendo: a importância da ludicidade como ferramenta de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação**, v. 15, n. 1, p. 2024, mar. 2024. ISSN 2177-2185.

[10] PAIVA, P. F. A arte do lúdico na Educação de Jovens e Adultos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2016. Curitiba: SEED/PR. 2018.

[11] PIAGET, J. **Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

[12] PORTO, S. G. S. Ludicidade: um caminho para ressignificar a prática pedagógica e o desenvolvimento da criança na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 03, Ed. 08, Vol. 12, pp.72-83, Ago/2018. ISSN:2448-0959

[13] ROCHA, E. A. C. O Brincar e a Constituição Social das Crianças em um Contexto de Educação

Infantil. **38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017** – UFMA – São Luís/MA

[14] SOUZA, L. J. de. Jogos como recurso pedagógico: EJA e suas capilaridades. **Ensino em Perspectivas,** [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-10, 2021.

[15] VIDEIRA, A. dos S.; VELOSO, G. F. **As evidências da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos em uma escola pública de Macapá/AP.** 2019. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amapá, Santana, 2019.

[16] VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

[17] _____. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982. 387 p.

Capítulo 13

Análise da produção científica sobre a expansão da Educação a Distância no ensino superior

Geneci da Silva Ribeiro Rocha
Alexandre Rampelotto
Roberta Gonçalves Lisboa

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar o que tem sido publicado sobre ensino superior EaD , com ênfase no curso de Administração. Para isso, foi conduzida uma revisão bibliométrica e sistemática, considerando a metodologia Prisma selecionando 163 artigos. A pesquisa abrangeu estudos publicados entre 2011 e 2020, indexados nas bases de dados *Scopus* (Elsevier) e *Web of Science*. Os resultados indicam um aumento expressivo no volume de publicações sobre EaD, acompanhado por uma expansão na oferta de vagas nessa modalidade, ultrapassando a modalidade presencial em 2018. Além do crescimento no número de estudos, destaca-se que a maioria dos artigos foi publicada em coautoria, com destaque para periódicos editados na Venezuela e no Reino Unido. O Brasil figura entre os três países que mais produzem estudos sobre EaD. Embora essa modalidade de ensino não seja recente, a discussão acadêmica em torno do tema tem se intensificado nos últimos anos, com foco predominante na qualidade dos sistemas de EaD, analisados sob a perspectiva da satisfação dos alunos.

Palavras-chave: Educação a Distância, Ensino a Distância, EaD, Ensino Superior, Administração.

1. INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) possibilitou a criação de diversas oportunidades para a realização de atividades que, em tempos anteriores, só poderiam ser executadas de forma presencial. No contexto educacional, essa transformação foi igualmente significativa. Embora a Educação a Distância (EaD) já existisse antes do advento da internet, é inegável que as TICs desempenharam um papel crucial no aprimoramento e na expansão dessa modalidade, especialmente no âmbito do ensino superior.

O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é amplamente reconhecido como uma referência na provisão de estatísticas confiáveis sobre o sistema de ensino superior brasileiro. Suas informações são utilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) para alimentar o cadastro do Sistema e-MEC, que contém registros de todas as Instituições de Ensino Superior (IES), seus cursos e locais de oferta (INEP, 2019). Na edição de 2018, o censo revelou um dado significativo: houve um aumento de 50% no número de cursos na modalidade EaD em comparação com o ano anterior, marcando a primeira vez que o ensino a distância superou o ensino presencial em número de vagas ofertadas. O então ministro da Educação, Abraham Weintraub, declarou que esse movimento reflete uma tendência tanto nacional quanto global, que se consolida e expande progressivamente (Brasil, 2019).

Os dados da edição mais recente do Censo da Educação Superior, divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2021, referentes ao ano de 2019, confirmam o cenário de expressiva expansão dos cursos na modalidade a distância. Observa-se que 63,3% das vagas ofertadas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas correspondem à modalidade EaD, enquanto 36,7% são destinadas à modalidade presencial (INEP, 2021). Essas informações estão sintetizadas na Tabela 1, que apresenta o número de vagas em cursos de graduação, distribuídas por modalidade de ensino.

Tabela 1: Número de vagas em cursos de graduação por tipo de vaga – Brasil – 2019

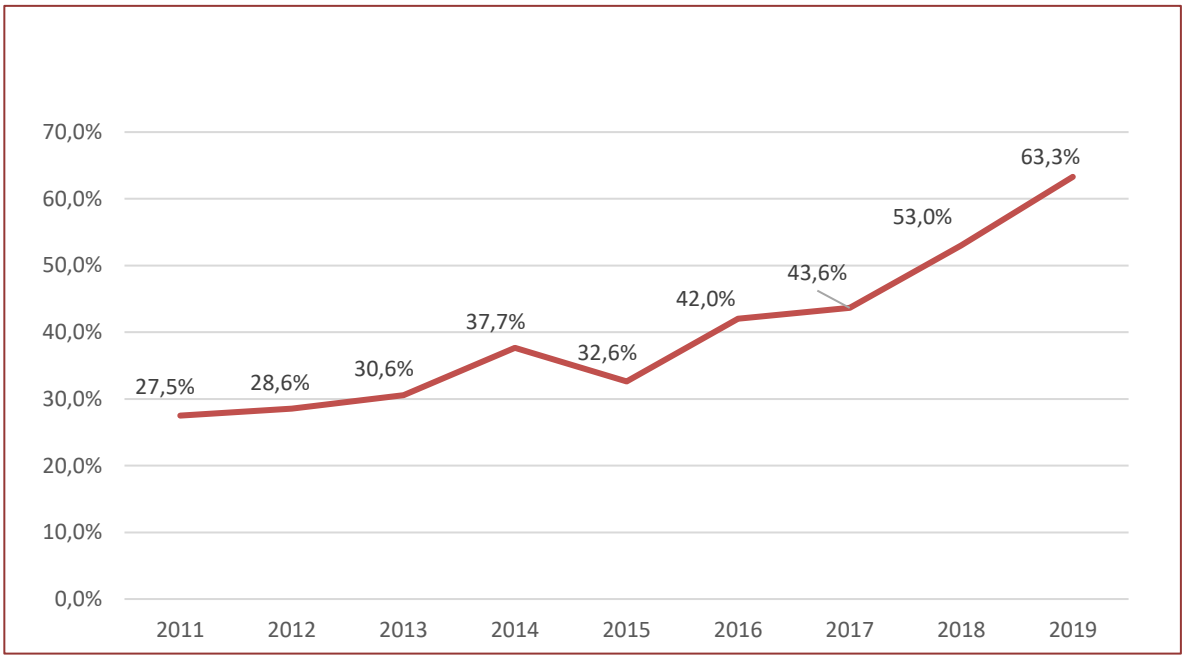
Categoria Administrativa	Modalidade de ensino	Total	Percentual
Total	Total geral	16.425.302	100,0%
	Presencial	6.029.702	36,7%
	A distância	10.395.600	63,3%
Pública	Total Pública	837.809	100,0%
	Presencial	734.225	87,6%
	A distância	103.584	12,4%
Privada	Total Privada	15.587.493	100,0%
	Presencial	5.295.477	33,9%
	A distância	10.292.016	66,1%

Fonte: elaborada com base em Deed/Inep – Censo da Educação Superior (Inep, 2021).

Essa tendência de crescimento vem sendo observada nos últimos anos, conforme dados históricos apresentados no levantamento do Inep. No período de 2011 até 2019 observou-se um aumento na ordem de 132,3 % na representatividade das vagas ofertadas na

modalidade a distância no Brasil, conforme demonstrado no Figura 1.

Figura 1: Percentual de vagas de graduação na modalidade a distância no Brasil



Fonte: elaborado pelos autores com base em Deed/Inep – Censo da Educação Superior (INEP, 2021).

Os dados oficiais de 2019 também indicam que, de modo geral, os cursos da área de conhecimento de negócios, administração e direito têm o maior percentual de participação entre os cursos de graduação, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância (INEP, 2021). Diante desse cenário, é esperado que também os estudos que tratam do ensino superior em Administração tenham dedicado um espaço significativo para trabalhos compreendendo essa tendência de expansão da EaD. Razão pela qual é relevante compreender o estado em que se encontra o conhecimento sobre o tema.

Diante da importância e relevância do assunto, este artigo tem como objetivo analisar o que tem sido publicado sobre ensino superior EaD, e para atingi-lo será delineado um estudo utilizando o método de revisão bibliométrica, tendo como elemento de investigação a análise sistemática da literatura com base em material já elaborado e publicado, o que permite ao pesquisador obter maior amplitude dos fenômenos do que conseguiria pesquisando diretamente (Gil, 2010).

Em um contexto de oportunidades e ameaças, no qual esta pesquisa está inserida, busca-se, como problemática, a compreensão dos aspectos relacionados ao ensino superior de administração na modalidade a distância. Para tanto, este estudo foi conduzido pela seguinte pergunta: As publicações científicas dos últimos 10 (dez) anos acompanham a tendência de expansão da EaD no ensino superior em administração?

O artigo está estruturado em seis seções, incluindo essa introdução que contextualiza o assunto abordado, evidenciando o problema e a proposta de pesquisa. Na segunda seção é apresentada a fundamentação teórica e, na sequência, é detalhada a metodologia utilizada para atingir seu objetivo. Na quarta seção são apresentadas as análises dos dados

e, posteriormente, as conclusões, limitações e sugestões para estudos futuros. Por fim, a relação das referências utilizadas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Desde o surgimento da Educação a Distância (EaD), sua definição e conceituação têm sido amplamente debatidas e questionadas. Ao longo dos anos, diversos estudiosos apresentaram diferentes concepções teóricas, muitas das quais compartilham aspectos em comum. Conforme observado por Guarezi e Matos (2012, p. 18), "a maioria das definições de EaD possui um caráter descritivo, baseando-se no ensino convencional e destacando, para diferenciá-las, a distância física entre professor e aluno e o uso de mídias." No entanto, esses autores também apontam uma evolução conceitual à medida que os processos de comunicação passaram a ser mais valorizados, especialmente quando os modelos educacionais reconheceram a importância da interação entre os pares para a aprendizagem. Assim, a EaD passou a contar com mais recursos tecnológicos para viabilizar essa interação.

De acordo Moore Kearsley (2007), a EaD evolui ao longo da história, podendo ser caracterizada, por cinco gerações diferentes: a primeira, marcada pela comunicação textual, por meio de correspondência; a segunda com o ensino por rádio e televisão; já a terceira foi caracterizada, principalmente, pelo surgimento das universidades abertas; enquanto a quarta foi marcada pela interação à distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências; por fim, a quinta geração envolve o ensino e o aprendizado online, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) não se configura como uma modalidade de ensino-aprendizagem completamente nova. Na realidade, observa-se uma renovação conceitual impulsionada pelo uso de tecnologias e pelo avanço da informática na educação (RIBEIRO, 2014, p. 10). Diante disso, torna-se necessária uma redefinição da abrangência dessa modalidade, em virtude da introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na EaD. Ferramentas digitais de gestão de aprendizagem e de colaboração online asseguram a continuidade das atividades educacionais, mesmo à distância. Além disso, o aprendizado online consolidou-se como uma plataforma global de colaboração e busca por formas mais econômicas de educar, treinar e formar indivíduos. Nos últimos anos, universidades e empresas expandiram significativamente o uso dessa modalidade de ensino, conforme ilustrado nos resultados do censo da educação superior.

Segundo Moran (2009), a Educação a Distância (EaD) representa uma alternativa educacional que permite aos indivíduos adquirir conhecimento de forma flexível, adaptando-se a diferentes horários e ritmos de estudo, possibilitando a obtenção de diplomas e qualificação profissional. Essa modalidade é viabilizada por meio do uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), podendo, eventualmente, incluir momentos presenciais, dependendo da estrutura do curso.

No Brasil, a EaD é conceituada legalmente nos termos do artigo 1° do Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017, instrumento que regulamentou o artigo 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes de base da educação nacional:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com

> políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Este é, portanto, o fundamento deste estudo: EaD como uma proposta didático-pedagógica estruturada, caracterizada por um planejamento e design institucional rigorosos, fundamentada em um modelo sistemático de desenvolvimento. Importa destacar que a EaD, conforme discutida neste trabalho, não deve ser confundida com as modalidades emergenciais de ensino remoto adotadas por instituições educacionais para garantir a continuidade do aprendizado durante a pandemia de Covid-19 (Hodges et al., 2020).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentam-se as etapas e as técnicas utilizadas para alcançar o objetivo desta pesquisa. Ressalta-se que este estudo é exploratório, caracterizando-se como qualitativo- quantitativo, e a explanação da metodologia tem por finalidade apresentar e detalhar os procedimentos e a estrutura da pesquisa realizada, evidenciando-se o tipo de pesquisa, como foram realizadas a coleta e as análises dos dados, bem como os resultados encontrados.

Para solucionar a questão deste estudo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com base nos artigos indexados nas bases de dados *Elsevier's Scopus e Web of Science* (*WoS*), com restrição de data de publicação limitada aos anos de 2011 a 2020, de modo a contemplar 10 (dez) anos completos de estudos publicados. Foram selecionados trabalhos relevantes e de qualidade, considerando a seleção dos bancos de dados, e o fato de eles incluírem o topo da ciência, apresentando uma amplitude de revistas e anais de conferências indexados em ambas as plataformas.

Realizou-se uma revisão bibliométrica, com análise sistemática do conteúdo dos artigos, seguindo o protocolo Prisma. Araújo (2006) configura a bibliometria como uma técnica quantitativa e estatística de medição de índices de produção de forma sistematizada, contribuindo com a temática no meio acadêmico, caracterizando-se por medir a influência dos periódicos, dos pesquisadores e suas tendências. O protocolo Prisma auxilia os pesquisadores a melhorar o relato das revisões sistemáticas ou meta-análises, já que tem como base uma pergunta objetiva, utiliza métodos detalhados e compreensíveis e permite identificar, selecionar e avaliar de forma crítica as pesquisas mais relevantes sobre o assunto pesquisado (Moher et al., 2015).

A revisão sistemática é apresentada nas seguintes etapas: formular a pergunta de pesquisa; definir critérios de inclusão ou exclusão; selecionar e avaliar a qualidade da literatura incluída no estudo; e analisar, sintetizar e divulgar os resultados (Coughlan; Cronin; Ryan 2008). Essa escolha pelo protocolo Prisma se deu devido à confiabilidade, acrescida do rigor metodológico necessário para desenvolvê-la. Do mesmo modo, sua abrangência permite uma análise geral do conteúdo estudado, e consente em uma estruturação clara das informações encontradas (Tranfield *et al*., 2003). A análise se desenvolve em duas fases de procedimentos operacionais:

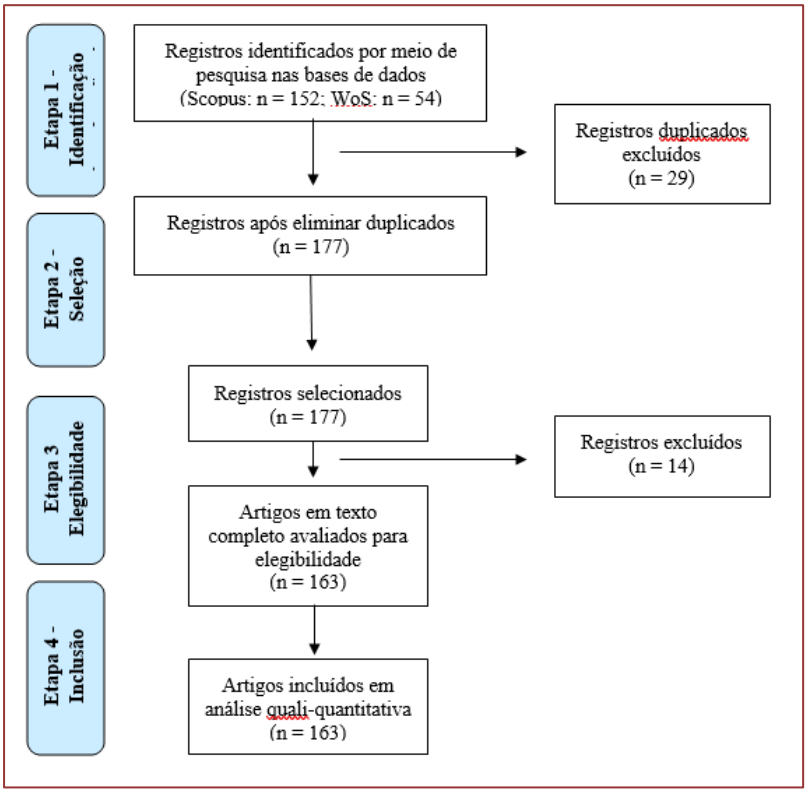
3.1. PRIMEIRA FASE: IDENTIFICAÇÃO E SELEÇÃO DOS ESTUDOS PARA ANÁLISE

Inicialmente definiram-se bases de dados da pesquisa para a busca dos artigos, utilizando-se a *Elsevier's Scopus* e a *WoS*. Foram inseridas as palavras-chave, em idioma inglês, no mecanismo de busca, selecionando-se o resumo como referência e delimitando-se os resultados com a escolha do tipo de documento "artigo", além de restringir a consulta às classificações *business e management*.

Iniciou-se utilizando os seguintes termos "*e-learning*", "*remote learning*", "*online learning", "distance learning*", "*e-education*", "*remote education"*, "*online education*", "*distance education*" ou "*higher education"*, retornando 1112 artigos na *Scopus* e 321 na *WoS,* o que resultou em um total de 1433 estudos. Em um segundo momento, foi realizada uma análise qualitativa para identificar a expressão mais frequentemente utilizada para qualificar o ensino superior, realizou-se uma nova seleção a partir desses resultados para identificar os estudos que contivessem a expressão "*higher education*".

Foram identificados 152 estudos na base de dados Scopus e 54 na Web of Science (WoS), totalizando 206 artigos relacionados à temática. Após o processo de depuração, com a eliminação de trabalhos duplicados, restaram 177 artigos. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos desses estudos, verificando-se que 7 deles consistiam em revisões sistemáticas e bibliométricas, e outros 7 não apresentavam relação direta com o tema. Esses 14 artigos foram excluídos da análise, resultando em um total de 163 artigos para a avaliação quali-quantitativa. A Figura 1 apresenta de forma sintetizada o fluxo de identificação e seleção dos artigos para a revisão bibliométrica e sistemática.

Figura 1 - Fluxograma de identificação e seleção dos artigos para a revisão bibliométrica e sistemática



Fonte: Elaborada pelos autores de acordo com o modelo PRISMA.

Observa-se, na Figura 1, que dos 206 artigos encontrados na pesquisa, 163 atenderam às quatro etapas do fluxograma: identificação, seleção, elegibilidade e inclusão. Eliminaram-se os artigos que não tinham como objetivo de estudo ensino superior EaD e os que tratavam de estudos bibliométricos, revisão sistemática e análise da literatura. Contudo, os artigos excluídos contribuíram para uma melhor compressão dos pesquisadores sobre a temática em estudo, visto que, traziam revisões sobre o mesmo tema. Durante esta etapa, exigiu-se que o tema central para a inclusão do artigo fosse "*higher education*", de modo a selecionar artigos que tratavam de ensino superior em administração na modalidade EaD.

3.2. SEGUNDA FASE: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

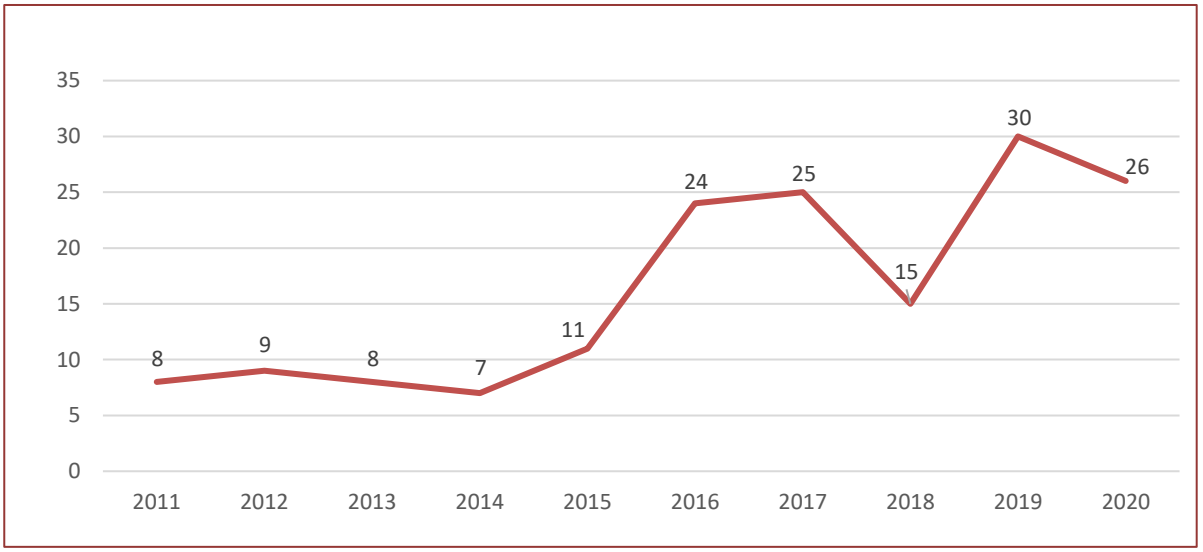
Nesta segunda fase, foram estabelecidos os principais indicadores bibliométricos e sistemática para análise, incluindo: evolução cronológica das publicações, ranking dos periódicos, distribuição por número de autores, número de publicações por país, identificação das publicações mais relevantes para a pesquisa, além da geração de uma nuvem de palavras-chave e a síntese das abordagens dos principais artigos, selecionados com base no número de citações recebidas. Para auxiliar na análise, foram utilizados os softwares Microsoft Excel e Statistica.

Na próxima seção, serão apresentadas as análises e discussões dos resultados, seguidas das conclusões. A análise e a discussão dos dados foram conduzidas de maneira quali-quantitativa, com a realização de uma revisão sistemática dos artigos selecionados. Essa revisão envolveu a releitura detalhada de cada estudo, extraindo-se trechos que evidenciem os pressupostos da pesquisa, a fim de verificar se as publicações científicas dos últimos dez anos acompanham a tendência de expansão da EaD no ensino superior em administração.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise bibliométrica e da revisão sistemática dos artigos selecionados, considerando diferentes parâmetros de desempenho, como: evolução cronológica das publicações, ranking dos periódicos com maior número de artigos publicados, principais autores e países com maior volume de produção científica sobre o tema. Além disso, foi gerada uma nuvem de palavras com as 50 palavras-chave mais frequentes. As publicações mais referenciadas são destacadas em um quadro, no qual é apresentada uma síntese das abordagens dos principais artigos. Inicialmente, analisou-se a evolução cronológica dos artigos, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2: Distribuição das publicações no período examinado



Fonte: Elaborados pelos autores com utilização do software Statistica v. 13.5.0.17

Ao analisar a distribuição dos 163 artigos ao longo do período de dez anos estudado, observa-se que, após um período de relativa estabilidade nos primeiros cinco anos, há um aumento expressivo no número de publicações sobre EaD no ensino superior de Administração a partir de 2016, culminando em um pico de 30 publicações no ano de 2019. Essa tendência está em consonância com o crescimento substancial na oferta de vagas na modalidade a distância no Brasil entre 2011 e 2019, conforme ilustrado na Figura 2, permitindo estabelecer uma correlação entre o aumento da oferta de vagas e o incremento no interesse acadêmico por pesquisas sobre EaD.

Infere-se, portanto, que as pesquisas sobre o tema têm se expandido significativamente nos últimos anos. Essa tendência ascendente sublinha a relevância emergente das investigações sobre EaD, bem como o crescente interesse de pesquisadores e universidades, apesar de essa modalidade de ensino já estar consolidada há algum tempo. A Tabela 2 detalha a relação desses dados com os periódicos que mais publicam estudos sobre o tema, permitindo uma análise mais aprofundada da distribuição das publicações no campo. Tabela 2: Ranking de Periódicos - fontes com mais publicações (com mais de 3 publicações)

Tabela 2: Ranking de Periódicos - fontes com mais publicações (com mais de 3 publicações)

Fonte	Origem	Quant	%
Espacios	Venezuela	10	6,13%
International Journal of Educational Management	United Kingdom	9	5,52%
International Journal of Innovation and Learning	United Kingdom	9	5,52%
Education and Training	United Kingdom	6	3,68%
Knowledge Management and E-Learning	China	5	3,07%
International Journal of Recent Technology and Engineering	India	4	2,45%
TEM Journal	Servia	4	2,45%
Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities	Malaysia	4	2,45%
Learning Organization	United Kingdom	4	2,45%
Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education	United Kingdom	4	2,45%

Fonte: Elaborada pelos autores com utilização do software Statistica v. 13.5.0.17

Identificou-se que a temática ganha maior destaque na Revista Espacios, publicada na Venezuela, que contou com 10 publicações, representando 6,1 % do total de artigos analisados. Essa revista é uma publicação arbitrada por especialistas sênior, dedicada a divulgar trabalhos originais que apresentam resultados de estudos e investigações nas áreas de gerência, educação e áreas afins. Com sede em Caracas, esse periódico apresenta-se com uma publicação que está há quatro décadas difundindo conhecimento (ESPACIOS, 2021). Essa informação também demonstra que a relevância e discussão proposta está apoiada em periódicos de destaque na área acadêmica.

Porém, se considerarmos a origem do periódico, observa-se que o Reino Unido se destaca, com um número absoluto de aproximadamente 20,0 %, considerando-se que esses dados tomam por referência apenas os periódicos com mais de 3 publicações no período de análise. Um fato histórico em relação à Inglaterra, que pode guardar relação com esse interesse no tema EaD, é o pioneirismo nessa modalidade de ensino, pois a primeira forma organizada de educação a distância surgiu em meados do século XIX na Inglaterra, quando o correio foi utilizado como forma de comunicação para estudar estenografia. Também na Inglaterra é lançada, em 1969, a *Open University*, pioneira na utilização efetiva das TICs no processo de formação (Carvalho, 2006). A Tabela 3, apresentada na sequência, trará a análise das publicações pelo número de autores.

Tabela 3: Distribuição por número de autores (total de autores: 448)

N° Autores	Frequência	Percentual
1	30	18,40%
2	58	35,58%
3	30	18,40%
4	30	18,40%
5	10	6,13%
6	4	2,45%
8	1	0,61%

Fonte: Elaborada pelos autores com utilização do software Statistica v. 13.5.0.17

Analisando as autorias dos artigos por número de autores, conforme apresentado na Tabela 3, verifica-se que os estudos, em sua grande maioria, foram conduzidos em coautoria, pois apenas 18,4% dos trabalhos foram assinados por apenas um autor. Também foi identificado que não há uma repetição significativa de autores, visto que apenas 4 autores publicaram mais de uma vez, em um número máximo de 2 publicações. De acordo com Jesus e Nonato (2019), esse tipo de estudo ajuda a definir o nível de publicações na área e quais são os principais pesquisadores. Na sequência apresenta-se a Tabela 4 com a relação dos países com maior número de publicações, considerando-se que foram listados os países que publicaram 5 ou mais artigos.

Tabela 4: Países que mais publicaram

País	Quantidade	Percentual
United States	26	15,95%
Austrália	17	10,43%
Brazil	13	7,98%
India	11	6,75%
United Kingdom	9	5,52%
Spain	7	4,29%
Malaysia	7	4,29%
Rússia	7	4,29%
China	5	3,07%
Romania	5	3,07%
United Arab Emirates	5	3,07%
Indonésia	5	3,07%

Fonte: Elaborada pelos autores com utilização do software Statistica v. 13.5.0.17

Verifica-se que os Estados Unidos lideram com 26 estudos, seguidos pela Austrália, que contabiliza 17 publicações. Em consonância com o aumento da oferta de vagas na modalidade a distância, o Brasil ocupa a terceira posição, com 13 estudos. O destaque desses países pode ser atribuído à presença de instituições que conduzem pesquisas voltadas para a temática em questão. A próxima análise visa aprofundar os aspectos qualitativos do estudo, identificando as publicações mais influentes para a pesquisa. Na Tabela 5, estão listados esses estudos em ordem decrescente de número de citações, apresentando o título do artigo, o(s) autor(es), a fonte, o ano de publicação e o total de citações acumuladas desde a sua publicação.

Tabela 5: Publicações mais relevantes para a pesquisa (10 mais relevantes)

Artigo	Autor(es)	Fonte	Ano	Citações
E-learning continuance: The impact of interactivity and the mediating role of imagery, presence and flow	Rodriguez-Ardura, I; Meseguer-Artola, A	InformatioN & Management	2016	61
The advance of the MOOCs (massive open online courses): The impending globalisation of business education?	Clarke T.	Education and Training	2013	57
Learning analytics as a tool for closing the assessment loop in higher education	Mattingly K.D., Rice M.C., Berge Z.L.	Knowledge Management and E-Learning	2012	57
Using web 2.0 in higher tourism education	Liburd J.J., Christensen I.-M.F.	Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education	2013	39
The Impact of CMS Quality on the Outcomes of E-learning Systems in Higher Education: An Empirical Study	Kim K., Trimi S., Park H., Rhee S.	Decision Sciences Journal of Innovative Education	2012	36
Overcoming Faculty Avoidance of Online Education: From Resistance to Support to Active Participation	Mitchell L.D., Parlamis J.D., Claiborne S.A.	Journal of Management Education	2015	30
Promoting sustainable human development in engineering: Assessment of online courses within continuing professional development strategies	Pérez-Foguet A., Lazzarini B., Giné R., Velo E., Boni A., Sierra M., Zolezzi G., Trimingham R.	Journal of Cleaner Production	2018	29
Online learning usage and performance among students within public universities in Yemen	Aldholay A.H., Abdullah Z., Ramayah T., Isaac O., Mutahar A.M.	International Journal of Services and Standards	2018	28
An application of the performance-evaluation model for e-learning quality in higher education	Martinez-Caro, E; Cegarra-Navarro, JG; Cepeda-Carrion, G	Total Quality Management & Business Excellence	2015	22
Student perceptions of E-learning service quality, E-satisfaction, and E-loyalty	Pham L., Williamson S., Berry R.	International Journal of Enterprise Information Systems	2018	19

Fonte: Elaborada pelos autores com utilização do software Statistica v. 13.5.0.17

Com relação a descrição dos artigos mais citados, pode-se evidenciar que de 163 documentos retornaram 978 citações desde 2011 até 2020. Os artigos foram organizados como Times *Cited- highest to lowest*, ou seja, dos mais citados para os menos citados, visando organizá-los por relevância. Identificou-se que apenas os 10 primeiros artigos são responsáveis pelo h-index de 378, o que significa que estes estudos possuem 19 citações ou mais, representando 38,65% do total de citações. Na Figura 2, mostra-se o último indicador bibliométrico deste estudo, que teve como objetivo gerar uma nuvem de palavras com as 50 palavras-chave mais frequentes citadas nos artigos.

Figura 2: Nuvem com as 50 palavras-chave mais frequentes

Com base nas palavras-chave empregadas pelos autores, foi gerada uma nuvem de palavras, destacando as 50 palavras-chave mais frequentes extraídas dos 163 artigos analisados. Observou-se que as expressões de maior recorrência foram: Learning, Education, Higher, Distance, Model e Online. Esses termos estão diretamente relacionados à temática central do estudo, reforçando a coerência com o objetivo desta pesquisa.

Iniciando a fase qualitativa do estudo, o Quadro 1 apresenta uma síntese das abordagens dos artigos considerados mais relevantes sobre Educação a Distância (EaD) no ensino superior de administração, os quais foram selecionados com base no número de citações recebidas, conforme descrito previamente na Tabela 5.

Quadro 1: Síntese das abordagens dos principais artigos

Autor(es)/Ano	Contribuições
Rodriguez-Ardura, I; Meseguer-Artola, A (2016)	O artigo fornece um novo relato da presença dos mecanismos de habilitação de fluxo no e-learning e oferece novos conhecimentos sobre como as instituições de ensino superior podem facilitar o comportamento de continuação dos formandos.
Clarke T. (2013)	O estudo oferece uma análise aprofundada das origens, estrutura e diretrizes dos MOOCs, além de avaliar sua trajetória futura e compará-la com as fases anteriores do e-learning. As principais descobertas indicam que os MOOCs possuem um considerável potencial de crescimento, especialmente com a oferta de produtos de alta qualidade respaldados por universidades de renome. No entanto, esses cursos ainda enfrentam desafios semelhantes aos experimentados por outras iniciativas de e-learning, tais como questões relacionadas à avaliação, altas taxas de evasão e a manutenção da viabilidade a longo prazo.

Quadro 1: Síntese das abordagens dos principais artigos (continuação)

Autor(es)/Ano	Contribuições
Mattingly K.D., Rice M.C., Berge Z.L. (2012)	O artigo analisa as iniciativas em andamento para apoiar os estudantes, avaliando sua eficácia e, em casos de ineficácia, sugere ações que os educadores podem adotar. Além disso, o estudo explora como esses dados podem ser utilizados para desenvolver novas métricas e informar um ciclo contínuo de melhoria. O documento também apresenta exemplos de modelos operacionais a partir de uma amostra de instituições de ensino superior, oferecendo insights sobre práticas que promovem o aprimoramento do suporte educacional.
Liburd J.J., Christensen I.-M.F.(2013)	O artigo traz conhecimento e inspiração sobre a integração de tecnologias da web O artigo apresenta reflexões e insights sobre a integração das tecnologias da Web 2.0 no ensino superior, fundamentando-se em teorias socioculturais de aprendizagem. A incorporação da Web 2.0 no ensino superior enfatiza elementos cruciais no design educacional, como interação, co-criação de conteúdo, pensamento crítico e colaboração entre alunos e professores, tanto de forma presencial quanto online, por meio de mídias sociais como fóruns de discussão, blogs e wikis. O estudo oferece exemplos de atividades de aprendizagem utilizando a plataforma INNOTOUR, uma ferramenta colaborativa que envolve estudantes, professores, empresas e pesquisadores. O artigo destaca que a integração da Web 2.0 no ensino ultrapassa a simples adoção de novas ferramentas educacionais, representando uma abordagem radicalmente diferente de compreender e co-criar conhecimento e aprendizagem, com implicações significativas. Dentre essas implicações, os autores destacam a necessidade de revisões curriculares para criar um alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, os processos educacionais mediados pela Web 2.0 e a avaliação dos alunos.
Kim K., Trimi S., Park H., Rhee S. (2012)	Este estudo examinou o sucesso dos Sistemas de Gestão de Conteúdo (CMSs) no e-learning, com foco na satisfação e nos benefícios percebidos pelos usuários. Utilizando o modelo de Sistema de Informação de DeLone e McLean como base teórica, os autores avaliaram o sucesso dos CMSs de e-learning em cinco dimensões: qualidade do sistema, qualidade da informação, qualidade instrucional, satisfação do usuário e benefícios do CMS. A análise dos dados coletados de alunos participantes de um CMS em uma universidade indicou que a qualidade do sistema, a qualidade da informação e a qualidade instrucional impactam positivamente a satisfação do usuário, o que, por sua vez, aumenta os benefícios percebidos do CMS. Ao oferecer uma estrutura abrangente para identificar os fatores críticos de sucesso e suas relações causais em CMSs de e-learning, este estudo apresenta implicações práticas para a gestão de cursos e recursos educacionais, promovendo um ambiente de e-learning centrado em CMS de maneira mais flexível e eficaz.
Mitchell L.D., Parlamis J.D., Claiborne S.A.(2015)	Este artigo aplica o Modelo Transteórico de Mudança ao processo de obtenção de apoio do corpo docente no contexto do envolvimento com a aprendizagem online. Os autores realizaram uma revisão concisa sobre a educação online e os argumentos a favor de sua adoção, identificando as principais fontes de resistência por parte do corpo docente. Além disso, foram oferecidas recomendações para intervenções que podem ser implementadas a fim de transformar essa resistência em apoio, culminando, eventualmente, na participação ativa dos docentes no processo de ensino online.
Pérez-Foguet A., Lazzarini B., Giné R., Velo E., Boni A., Sierra M., Zolezzi G., Trimngham R.(2018)	O estudo avalia o papel dos cursos de formação online, dentro das estratégias de desenvolvimento profissional contínuo, na promoção do desenvolvimento humano sustentável nos cursos de engenharia. Foi construído com base na implementação de uma iniciativa europeia, a Dimensão Global na Educação em Engenharia, promovido por um consórcio transdisciplinar de universidades técnicas e organizações não governamentais. Os resultados apontam que o aprendizado online pode ser uma abordagem eficaz para o desenvolvimento profissional contínuo de acadêmicos e sugerem que os participantes perceberam os conteúdos e currículos dos cursos online, desenvolvidos em conjunto por acadêmicos e profissionais de organizações não governamentais, como relevantes e úteis para integrar os princípios da sustentabilidade nas atividades de ensino. Os autores recomendam aos líderes de instituições de ensino superior que explorem a integração dos cursos online dirigidos ao corpo docente nas políticas e estratégias da universidade, como forma de promover o desenvolvimento profissional e o engajamento dos acadêmicos no desenvolvimento sustentável.

Quadro 1: Síntese das abordagens dos principais artigos (continuação)

Autor(es)/Ano	Contribuições
Aldholay A.H., Abdullah Z., Ramayah T., Isaac O., Mutahar A.M.(2018)	Este artigo discute como o Iêmen está ficando para trás na adoção de TIC, enfrentando muitos desafios, recursos limitados, infraestrutura fraca e uma grande população de estudantes, o foco desta pesquisa foi nos Institutos Iemenitas de Educação Superior e o papel que a aprendizagem online pode desempenhar no Iêmen. Neste sentido, o estudo visou analisar o modelo de sucesso do sistema de informação DeLone & McLean (DMISM) para criar um modelo abrangente que compreende cinco antecedentes principais como variáveis independentes (a saber, características tecnológicas, de tarefa, individuais, sociais e organizacionais) com uso real, satisfação do usuário e cognitivas absorção como variáveis mediadoras, e impacto no desempenho como uma variável dependente. Segundo os autores as descobertas fornecem uma diretriz tanto para os formuladores de políticas quanto para a administração da universidade discutir as implicações teóricas e práticas
Martinez-Caro, E; Cegarra-Navarro, JG; Cepeda-Carrion, G (2015)	O estudo teve como objetivo de seguir as práticas de gestão da qualidade total de aumento da satisfação e melhoria contínua dos alunos, um modelo de avaliação de desempenho foi aplicado em uma amostra de alunos de negócios. Segundo os autores a aplicação deste modelo foi útil para selecionar os itens de qualidade que mais necessitam de melhoria urgente para atingir a satisfação do aluno e para identificar os itens de investimento de recursos excedentes, ajudando assim a fornecer os meios para minimizar o desperdício de recursos. Dado que a demanda por *e-learning* no ensino superior está aumentando, a competição está aumentando e as universidades estão investindo recursos significativos para melhorar a qualidade de suas ofertas de *e-learning*. Assim, medidas eficazes de qualidade para *e-learning* são urgentemente necessárias.
Pham L., Williamson S., Berry R.(2018)	Este estudo buscou identificar as dimensões primárias da qualidade do serviço de *e-learning* e examinar as relações entre as dimensões da qualidade do serviço de e-learning, qualidade geral do serviço de *e-learning*, satisfação do *e-learning* e lealdade do *e-learning* percebida por e alunos na faculdade contexto. Os resultados identificaram cinco fatores principais que medem a qualidade do serviço de *e-learning: e-learning* administrativo e qualidade do serviço de apoio; qualidade do instrutor de *e-learning;* precisão do *e-learning*; qualidade dos materiais do curso de *e-learning;* e segurança e privacidade do *e-learning*. A qualidade do serviço administrativo e de suporte do *e-learning,* o desempenho do instrutor e os materiais do curso foram relacionados positivamente à qualidade geral do serviço de *e-learning,* com a qualidade do instrutor do *e-learning* a mais influente. De acordo com os autores, os resultados são consistentes com a maioria dos estudos de serviços tradicionais e online e outros estudos de *e-learning* de que a fidelidade do cliente é fortemente influenciada pela satisfação do cliente e qualidade do serviço.

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Com base na análise dos artigos sobre a temática, observa-se que o interesse acadêmico pela Educação a Distância (EaD) tem se intensificado nos últimos anos. Os dez artigos de maior relevância, selecionados com base no número de citações, foram publicados entre 2012 e 2018. Ao examinar o conteúdo desses estudos, verifica-se uma maior concentração no tema da qualidade. Quatro dos dez estudos analisados focaram na avaliação da qualidade dos sistemas de EaD, com ênfase, em geral, na satisfação dos usuários, alunos ou clientes. Esses estudos foram publicados em 2012, 2015 e dois em 2018.

Os demais estudos abordaram uma diversidade de temas distribuídos entre seis tópicos distintos: ferramentas de avaliação de aprendizagem (2012), características dos cursos massivos abertos (2013), alfabetização digital (2013), gestão da mudança (2015), impacto da interatividade na resposta dos usuários (2016) e sustentabilidade no ensino superior (2018). A maioria dos estudos adota abordagens empíricas, utilizando instrumentos previamente validados ou desenvolvidos pelos próprios pesquisadores, que aproveitam os estudos para validar tais instrumentos.

Esses resultados indicam não apenas o crescimento da produção científica na área, mas também a diversificação dos temas abordados, refletindo o interesse crescente em

melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de EaD, bem como em explorar novas oportunidades proporcionadas por essa modalidade de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises bibliométricas e na revisão sistemática, os resultados indicam que o tema da Educação a Distância (EaD) no ensino superior tem ganhado destaque crescente na academia nos últimos anos. Dessa forma, pode-se afirmar que as publicações científicas dos últimos dez anos acompanham a tendência de expansão da EaD no ensino superior, especialmente no campo da administração. Embora a EaD já esteja presente há algum tempo, observa-se um aumento expressivo nas publicações a partir de 2015, evidenciando o crescimento da discussão acadêmica sobre o tema. Há indicações de que, quando aplicada de forma adequada, a EaD contribui para a promoção de uma educação de qualidade, especialmente com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que têm levado instituições de ensino superior a expandirem a oferta de cursos na modalidade online.

As TICs estão promovendo transformações significativas em vários aspectos da sociedade, e a aprendizagem online tem sido amplamente vista como o futuro da educação (Dyer Road, 2014). Novas tecnologias educacionais são constantemente implementadas, representando um avanço rumo a sistemas mais inteligentes. No entanto, ainda existem desafios consideráveis que dificultam as atividades de ensino e aprendizagem globalmente, com destaque para o grande número de excluídos digitais.

Nesse contexto, é crucial que investimentos e planejamento sejam direcionados à EaD, tanto pelas instituições de ensino quanto por órgãos públicos, visando o desenvolvimento de políticas que promovam a melhoria contínua da modalidade. Isso inclui a necessidade de aperfeiçoamento do material didático, das plataformas de ensino e da formação de professores, uma vez que ainda há lacunas significativas nessas áreas. O estudo de Vasodavan et al. (2020) demonstrou que o treinamento docente tem um impacto positivo na interação social, no compartilhamento de informações e na reflexão crítica. Por isso, recomenda-se que professores do ensino superior sejam capacitados para orientar seus alunos na construção do conhecimento, e que as tecnologias utilizadas nos cursos EaD sejam de fácil manejo.

É essencial que os planejadores reconheçam a importância da EaD, especialmente em países como o Brasil, onde essa modalidade de ensino se apresenta como uma solução viável para indivíduos que, por razões sociais ou econômicas, não têm acesso ao ensino presencial. Apesar dos avanços, as pesquisas ainda enfrentam limitações. Este estudo, por exemplo, restringe-se às bases de dados Scopus e Web of Science, que foram escolhidas por sua relevância e abrangência. No entanto, os resultados são limitados, uma vez que outros tipos de documentos e bases de dados não foram considerados.

Embora a temática da EaD seja amplamente discutida no meio acadêmico, muitos estudos concentram-se na satisfação dos usuários e nas TICs, sendo necessário ampliar as investigações, especialmente no que tange à qualidade da modalidade. Futuros estudos devem explorar outros aspectos, como alfabetização digital, sustentabilidade no ensino superior e estratégias de retenção de alunos, um desafio significativo enfrentado pelas instituições que oferecem EaD. Dessa forma, a continuidade e a expansão de pesquisas sobre o tema são essenciais para o avanço do conhecimento e a melhoria da educação a distância.

REFERÊNCIAS

[1] ARAÚJO, C.A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Revista em Questão**, Porto Alegre, v.12, n. 1, p. 11-13.2006.

[2] ALDHOLAY A.H., ABDULLAH Z., RAMAYAH T., ISAAC O., MUTAHAR A.M. Online learning usage and performance among students within public universities in Yemen. **International Journal of Services and Standards. 2018.**

[3] BRASIL. Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Imprensa Nacional.** Brasília ,2017.

[4] BRASIL. Ensino superior a distância supera presencial em 2018. **Portal Gov.br**. Disponível em https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2019/09/ensino-superior-a-distancia-supera-presencial-em-2018.

[5] CARVALHO, C. V. de. Perspectiva do e-learning na educação superior europeia e a sua utilização na formação avançada. In: CARVALHO, Carlos Vaz de (org.) **E-Learning e formação avançada: casos de sucesso no ensino superior da Europa e América Latina**. Porto, 2006.

[6] COUGHLAN, M; CRONIN, P. & RYAN, F. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. **British Journal of Nursing**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 38–43.

[7] CLARKE T. The advance of the MOOCs (massive open online courses): The impending globalisation of business education? **Education and Training**, 2013.

[8] DYER, R.A.D. Exploring the brand of massively available online courses (MOOCs): a Caribbean university approach. **Information Resource Management Journal**, 2014.

[9] GUAREZI, R. DE C.M.; MATOS, M. M. DE. Educação a distância sem segredos. Curitiba: **InterSaberes**, 2012.

[10] Espacios. **Revista Espacios**. Caracas, 1939. ISSN: 0798 1015 (2021).

[11] JESUS & NONATO. Investigação da produção científica: artigos publicados, **VII Fórum de Educação a Distância**, Inovação, tecnologias e abordagens híbridas na educação, 2019

[12] HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educase**, 2020.

[13] INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior, 2021

[14] INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília, 2021. 120 p. ISBN 978-65-5801-023-4, 2021.

[15] KIM K., TRIMI S., PARK H., RHEE S. The Impact of CMS Quality on the Outcomes of E-learning Systems in Higher Education: An Empirical Study. **Decision Sciences Journal of Innovative Education,** 2012**.**

[16] LIBURD J.J., CHRISTENSEN I.-M.F. Using web 2.0 in higher tourism education. Journal of Hospitality, Leisure, **Sport and Tourism Education**, 2013.

[17] MARTINEZ-CARO, E; CEGARRA-NAVARRO, JG; CEPEDA-CARRION, G. An application of the performance-evaluation model for e-learning quality in higher education. **Total Quality Management & Business Excellence**. 2015.

[18] MITCHELL L.D., PARLAMIS J.D., CLAIBORNE S.A. Overcoming Faculty Avoidance of Online Education: From Resistance to Support to Active Participation. **Journal of Management Education,** 2015.

[19] MOHER, D.; LIBERATI A, TETZLAFF J., & ALTMAN DG.The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic **Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. Epidemiol**. Serv. Saúde v.24 n.2 Brasília. 2015.

[20] MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. Disponível em: Acesso em: 23 de jul. 2021.

[21] MOORE, M.; KEARLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: **Cengage Learning**, 2007.

[22] PÉREZ-FOGUET A., LAZZARINI B., GINÉ R., VELO E., BONI A., SIERRA M., ZOLEZZI G., Trimingham R. Promoting sustainable human development in engineering: Assessment of online courses within continuing professional development strategies. **Journal of Cleaner Production.** 2018.

[23] PHAM L., WILLIAMSON S., BERRY R.. Student perceptions of E-learning service quality, E-satisfaction, and E-loyalty. **International Journal of Enterprise Information Systems**, 2018.

[24] TRANFIELD, D., DENYER, D., SMART, P.Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British journal of management**, 14(3), 207-222, 2003.

[25] RIBEIRO, R .A. Introdução à EaD. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

[26] Rodriguez-Ardura, I; Meseguer-Artola, A. E-learning continuance: The impact of interactivity and the mediating role of imagery, presence and flow, **Information & Management,** 2016.

[27] VASODAVAN V., DEWITT D., ALIAS N., NOH MM.. Electronic moderation skills in discussion forums: patterns of online interactions for knowledge building.**Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 2020.**

Capítulo 14

Retenção Acadêmica e suas causas em cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação: um estudo de caso na Universidade Federal do Ceará

Leonardo Torres Marques
Bruno Torres Marques
Veronica Lima Silva
Pedro Kauã Albuquerque Paulino

Resumo: A retenção acadêmica é um problema importante e complexo enfrentado por muitas instituições de ensino superior. Nesse contexto, este estudo desvenda suas causas no curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal do Ceará. Utilizou-se uma técnica de agrupamento sobre um banco de dados obtido a partir da aplicação de um questionário eletrônico. São dois *clusters*: um para representar as características dos discentes que concluíram o curso no tempo previsto e outro dos discentes retidos. As principais características do segundo grupo são: cor da pele parda, ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública, possuir dependentes, ser casado(a) ou amasiado(a) ou morar junto, considerar a didática dos docentes da instituição "Ruim" ou "Péssima", ter renda familiar mensal inferior a 300 reais, ter 32 anos ou mais e não ter tido bolsa no decorrer da graduação.

Palavras-chave: retenção acadêmica, sistemas de informação e agrupamento.

1. INTRODUÇÃO

A retenção acadêmica nos cursos de graduação das universidades brasileiras é um desafio complexo que afeta diversas instituições. No contexto brasileiro, a retenção é definida como a permanência prolongada do discente na universidade, na qual ele permanece matriculado no curso de graduação por um período superior ao previsto pelo currículo da instituição (Vasconcelos e Silva, 2019).

Existe uma preocupação por parte dos governos e das instituições em reduzir os índices de retenção acadêmica dos cursos pelos estudantes universitários (Marques; Marques e Silva, 2022). Conforme o Censo de Educação Superior, no período de 2006 a 2016, o número de matrículas na Educação Superior aumentou sessenta e dois vírgula oito por cento (62,8%), com uma média anual de crescimento de cinco por cento (5,0%). No entanto, a quantidade de estudantes concluintes em 2014, por exemplo, era de quarenta e quatro vírgula sete por cento (44,7%) nas instituições públicas, indicando elevadas taxas de evasão e retenção.

Com base em dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEED/INEP), nota-se uma estimativa de investimento público direto por estudante universitário de vinte e três e duzentos e quinze mil reais (R$ 23.215,00) para o ano de dois mil e quinze (2015). Essa quantia representa o custo médio para manter um aluno por mais um ano na universidade (destacando-se que esse período pode se prolongar ainda mais), evidenciando uma significativa dificuldade em lidar com a retenção discente.

Nos próximos quatro anos, o governo federal investirá quarenta e cinco bilhões de reais (R$ 45) em educação, ciência e tecnologia. O valor faz parte do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). O montante do eixo Educação, Ciência e Tecnologia será dividido em duas etapas: de dois mil e vinte três (2023) a dois mil e vinte seis (2026), serão investidos três e seis vírgula sete bilhões de reais (R$ 36,7); e após dois mil e vinte seis (2026), será disponibilizado o valor de oito vírgula três bilhões de reais (R$ 8,3).

Assim, constata-se que esse sério problema resulta no desperdício de dinheiro público, posterga o prazo para inserir profissionais qualificados no mercado de trabalho e, em alguns casos, leva os discentes a desistirem (Farias; Galembeck e Cintra, 2022). A situação é ainda mais crítica nos cursos na área da Computação. Além disso, é importante ressaltar a relevância do problema da retenção, considerando que ele pode desencadear vários outros malefícios para as instituições, tais como problemas nas esferas econômica e social, além do descumprimento da função política gerencial da instituição.

Na literatura, vários estudos buscam investigar os fatores que impactam a evasão no ensino superior ((Filho et al., 2022); (Araújo; Mariano e Oliveira, 2021); (Saccaro; França e Jacinto, 2016)). No entanto, a pesquisa sobre retenção é secundária, com poucos trabalhos identificados sobre os determinantes acadêmicos da retenção nas instituições de ensino superior público no Brasil.

Logo, busca-se com este trabalho contribuir para a literatura ao fornecer uma análise dos determinantes acadêmicos que favorecem a retenção do discente em uma instituição de ensino específica. Neste estudo, procurou-se identificar os motivos das elevadas taxas de retenção acadêmica dos discentes do curso integral de bacharelado em Sistemas de Informação (SI) da Universidade Federal do Ceará (UFC) campus campus Quixadá/CE.

Ressalta-se que foi utilizada uma base de dados obtida por meio da aplicação de um questionário eletrônico, sendo os contatos eletrônicos dos discentes que concluíram o

curso de SI no período pesquisado (de 2012.1 a 2019.2) ou que permaneceram retidos fornecidos pela instituição. É importante destacar que, na fase de análise dos dados, utilizou-se a técnica de Mineração de Dados (MD) por meio de clusterização (grupos), a qual se enquadra na categoria de algoritmos não-supervisionados.

Atualmente, o processo de identificação das causas da retenção acadêmica dos discentes da UFC campus Quixadá/CE é manual, subjetivo, empírico e sujeito a falhas, pois depende principalmente da experiência acadêmica e do envolvimento tanto dos docentes quanto dos discentes. Geralmente, os docentes desempenham diversas atividades além das relacionadas à sala de aula. Dessa forma, a adoção de mecanismos automatizados para viabilizar a detecção precoce de grupos de alunos com risco de retenção escolar pode fornecer resultados promissores na prevenção da retenção.

O restante deste trabalho, está organizado da seguinte forma: na Seção 2, são apresentados os procedimentos, métodos e ferramentas utilizadas neste trabalho; na Seção 3, são discutidos os resultados obtidos; e por fim, na Seção 4, são apresentadas as conclusões, limitações e perspectivas de trabalhos futuros.

2. PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

Quanto ao tipo de estudo, este trabalho caracteriza-se como descritivo e aplicado, validado por meio de estudo de caso. Em relação à abordagem desta pesquisa, classifica-se como predominantemente quantitativa. Os principais dados primários coletados dizem respeito a fatores e índices de retenção acadêmica do curso de SI da UFC campus Quixadá/CE.

A tarefa de análise automática de dados baseia-se em um processo de identificação de padrões válidos, novos, potencialmente úteis e compreensíveis, objetivando melhorar o entendimento de um problema ou apoiar uma tomada de decisão (Fayyad; Piatetsky-Shapiro e Smyth, 1996). Esse processo envolve a preparação de dados, a aplicação de algoritmos de MD, a análise e interpretação de padrões, e a avaliação do conhecimento extraído. Os dados devem representar casos, cenários, exemplos ou instâncias representativas do domínio a ser tratado (Webber *et al*., 2013). Neste trabalho, foram utilizadas as etapas do processo de *Knowledge Discovery in Databases* (KDD) para exploração, processamento e análise dos dados.

Na averiguação inicial do experimento, previram-se algumas atividades preliminares. Primeiramente, os dados foram submetidos a um pré-processamento (limpeza e normalização). Após essa etapa, procedeu-se à adequação dos dados na ferramenta (*RStudio*), ajustando-os de acordo com os parâmetros do algoritmo (*K-Means*). Com os dados ajustados, o algoritmo foi executado oito (8) vezes para obtenção de dados confiáveis. Em cada execução, verificou-se a acurácia dos resultados e, finalmente, quando os resultados se estabilizaram, considerou-se a última iteração.

Na etapa de análise, utilizou-se a técnica de clusterização (grupos). Essa técnica vale-se de modelos estatísticos multivariados, visando formar grupos de objetos homogêneos e similares entre si. Notadamente, as técnicas de agrupamento buscam formar grupos maximizando a similaridade intragrupos e minimizando as similaridades intergrupos (Webber *et al*., 2013). Além disso, a análise de grupos permite identificar objetos que não apresentam similaridades com nenhum grupo.

Os grupos podem ser específicos (cada instância pertence a apenas um grupo) ou amontoados (uma instância pode pertencer a mais de um grupo). Os métodos específicos podem ser baseados em distâncias (as instâncias são particionadas conforme medidas de similaridade e de distância) ou hierárquicos (as instâncias são estruturadas em níveis hierárquicos, partindo de um alto nível geral até o nível de instâncias).

Os métodos que permitem amontoamento de instâncias e grupos são probabilísticos (uma instância pode pertencer a cada grupo com uma certa probabilidade) ou *fuzzy* (uma instância pode pertencer a cada grupo em diferentes graus de inclusão). Em geral, a escolha do melhor método de agrupamento não é fácil e deve ser guiada pela natureza dos dados e pelos resultados esperados.

Preliminarmente, foram realizados testes com três (3) métodos de agrupamento: *AGNES, DBSCAN* e *K-Means*. Após os testes iniciais, decidiu-se continuar a análise utilizando o *K-Means* para aplicação na etapa de MD deste estudo, pois determinou melhores padrões do que os demais, com alto nível de acurácia. Conhecido como *K-Medias*, o algoritmo *K-Means* é simples e eficiente, oferecendo uma classificação baseada em análises e comparações dos resultados presentes nos dados, fornecendo uma classificação automática sem nenhuma pré-classificação existente.

Foram analisados os dados de quatrocentos (400) discentes que concluíram no período previsto ou que ficaram retidos no curso de Sistemas de Informação da UFC campus Quixadá/CE. Os dados foram analisados estatisticamente por meio de medidas descritivas, como frequências, e pela utilização do algoritmo *K-Means* na an´alise de agrupamento. Os grupos formados pelo algoritmo selecionado foram avaliados pelos critérios de homogeneidade e separação.

O critério de homogeneidade visa averiguar se os dados mais similares possíveis foram colocados no mesmo grupo, portanto, quanto menor o resultado obtido, mais similar é o grupo. O critério de separação avalia se os grupos estão suficientemente diferentes uns dos outros, ou seja, quanto maior o resultado, maior a distância entre os grupos (Webber *et al.*, 2013).

Vale salientar que os dados utilizados referem-se a alunos que ingressaram no curso de Sistemas de Informação da UFC campus Quixadá/CE nos per´ıodos de 2012.1 a 2019.2. Os atributos avaliados neste trabalho incluem: situação do aluno (retido ou concluinte), características biológicas (cor da pele), tipo de escola frequentada no ensino médio (pública ou privada), responsabilidade por dependentes (sustenta alguém), situação conjugal, trabalho concomitante com a graduação, percepção dos discentes sobre a didática dos docentes, renda familiar do discente, idade dos discentes, experiência prévia e recebimento de bolsa durante a graduação.

Essas variáveis foram definidas com o auxílio da psicóloga e do núcleo de atendimento ao alunado da instituição. Além disso, buscou-se embasamento em trabalhos similares que também realizaram pesquisas no mesmo campo de pesquisa, tais como: Silva *et al.* (2020) Dias (2021) Prediger (2015). Após a definição dos atributos, eles foram disponibilizados em forma de perguntas por meio de um questionário eletrônico desenvolvido no *Google Forms*. Assim, os discentes tiveram acesso ao questionário e puderam respondê-lo.

Ressalta-se que tanto a limpeza e normalização quanto a análise dos dados foram realizadas com o uso da ferramenta RStudio (Team, 2020), que é um ambiente de software livre para Computação Estatística. Ele oferece uma ampla variedade de técnicas estatísticas e visualização de dados por meio de gráficos (Zhao, 2012).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados e analisados os principais resultados das manipulações dos dados. As análises são descritas em duas etapas: primeiro, uma perspectiva para cada atributo deste estudo (estatística descritiva); em seguida, é apresentado o resultado da aplicação do algoritmo *K-Means* sobre os dados (análise de agrupamento).

3.1. ATRIBUTOS EXPLORADOS

A análise do quantitativo de alunos retidos e concludentes, conforme ilustrado na Figura 1, proporciona um *insight* impactante sobre o desempenho acadêmico no curso de Sistemas de Informação da UFC campus Quixadá/CE. O cenário que se destaca é a expressiva taxa de retenção, atingindo cerca de oitenta por cento (80%) dos discentes, indicando um desafio significativo em relação à conclusão no período previsto. Em contrapartida, apenas uma parcela reduzida, representando vinte por cento (20%), obteve sucesso em finalizar o curso no tempo estipulado. Este contraste revela a complexidade dos obstáculos enfrentados pelos estudantes, demandando uma an´alise aprofundada das possíveis causas subjacentes a esse cenário desafiador.

São evidenciadas as caracter´ısticas biológicas dos alunos evadidos e concluintes, conforme apresentado na Figura 2. Destaca-se a predominância de alunos autodeclarados como brancos, representando uma parcela significativa de trinta e sete por cento (37%) das características biológicas registradas pelos discentes. Os demais grupos étnico-raciais também estão representados, com vinte e cinco por cento (25%) de pardos, vinte e dois vírgula cinco por cento (22,5%) de negros, doze vírgula cinco por cento (12,5%) de amarelos, e uma pequena proporção de dois vírgula cinco porcento (2,5%) que optou por não informar.

Figura 1. Concludentes e retidos

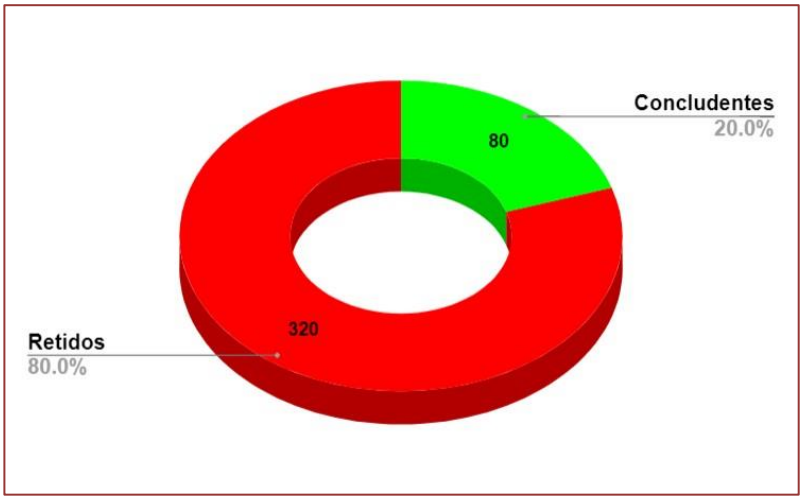
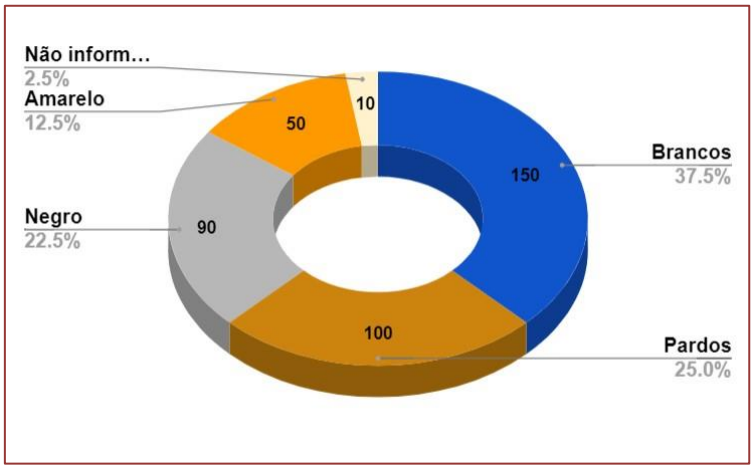


Figura 2. Características biológicas (Cor da pele)



A análise mais detalhada sobre a origem escolar dos discentes, conforme apresentada na Figura 3, revela informações cruciais sobre o tipo de instituição de ensino médio frequentada (pública ou privada). Nota-se de forma expressiva a predominância de discentes provenientes da rede pública, totalizando cinquenta e nove por cento (59%). Em contrapartida, a parcela que frequentou escolas privadas corresponde a quarenta e um por cento (41%). Essa disparidade nos antecedentes educacionais dos estudantes ressalta a diversidade de experiências prévias que podem influenciar seu desempenho no curso de Sistemas de Informação.

No que concerne às responsabilidades financeiras e encargos familiares dos discentes, a Figura 4 traz uma análise sobre a presença de dependentes entre os estudantes. Observa-se que a maioria, equivalente a sessenta e dois vírgula cinco por cento (62,5%) dos discentes, não têm dependentes sob sua responsabilidade financeira. Essa constatação destaca aspectos importantes do contexto socioeconômico dos alunos, ressaltando a relevância desses dados para compreender as dinâmicas individuais que podem influenciar o seu desempenho acadêmico.

Figura 3. Tipo de escola que o discente estudou no ensino médio (pública ou privada)

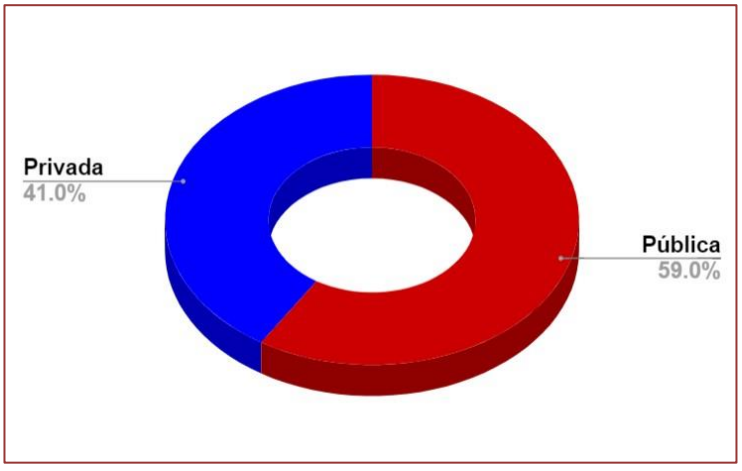
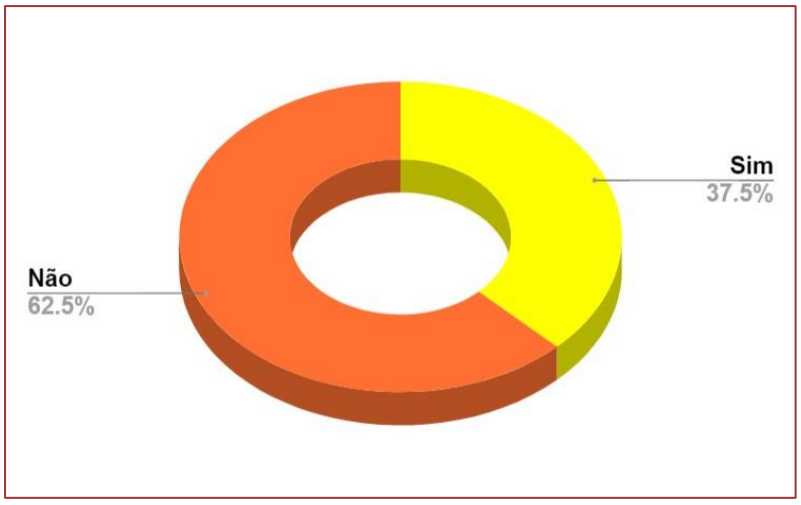


Figura 4. Possui dependentes



No que tange à situação conjugal dos discentes, a Figura 5 proporciona uma visão abrangente sobre esse aspecto relevante. A constatação revela que sessenta e cinco por cento (65%) dos estudantes, no momento da pesquisa, estavam solteiros ou separados. Essa informação lança luz sobre o cenário social dos alunos, constituindo um dado significativo para a compreensão das dinâmicas individuais que podem impactar seu percurso acadêmico.

Em relaçãoo à situação empregatícia dos discentes ao longo da graduação, a Figura 6 oferece uma análise elucidativa. Observa-se que sessenta e cinco por cento (65%) dos estudantes estiveram envolvidos em atividades profissionais em algum momento durante o curso, seja de forma concomitante aos estudos ou não. Essa perspectiva lança luz sobre a dinâmica de trabalho dos discentes, um aspecto que pode influenciar diretamente em sua trajetória acadêmica.

Na Tabela 1, é apresentado um panorama completo para os demais atributos explorados. A seguir, apresentam-se as conclusões obtidas a partir desses atributos:

- Quanto à didática dos docentes, entre as opções disponíveis, a mais mencionada foi “Ruim” ou “Péssima”. Em seguida, aparece a opção “Boa”;
- Quanto à renda familiar mensal do discente, constata-se que mais de um terço (1/3) dos discentes têm mensalmente menos de trezentos (300) reais para sobreviver;
- Quanto à idade dos discentes que responderam ao questionário, percebe-se que mais de um terço (1/3) daqueles que responderam (concludentes ou retidos) têm entre vinte e três (23) e vinte e cinco (25) anos;
- Constata-se também que a grande maioria dos discentes não tinha experiência na área ao ingressar no curso de Sistemas de Informação, sendo setenta e cinco por cento (75%) nessa situação;
- Por fim, observa-se que a maior parte dos discentes não teve ou não tem bolsa no decorrer do curso.

Figura 5. Situação conjugal

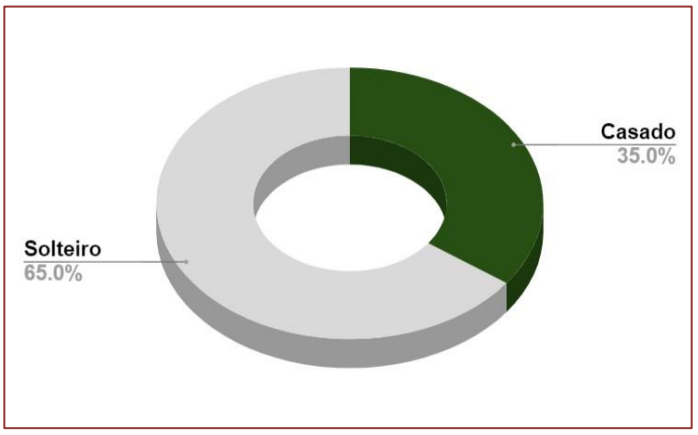


Figura 6. Trabalha concomitantemente com a graduação

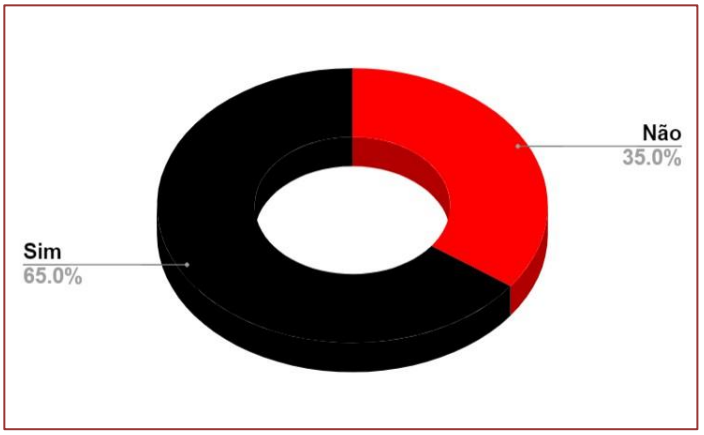


Tabela 1. Outros atributos explorados

Didática dos docentes na percepção dos discentes				
Excelente	Ótima	Boa	Regular	Ruim/Péssima
40; 10%	60; 15%	100; 25%	90; 22,5%	110; 27,5%
Renda familiar do discente (R$/Mensal)				
Menos de 300	Entre 301 e 700	Entre 701 e 1000	Entre 1001 e 1300	Mais de 1300
150; 37,5%	50; 12,5%	100; 25%	20; 5%	80; 20%
Idade dos Docentes (Anos)				
Menos de 22	Entre 23 e 25	Entre 26 e 28	Entre 29 e 31	32 ou mais
50; 12,5%	150; 37,5%	80; 20%	50; 12,5%	70; 17,5%
Se tinha experiência prévia antes de ingressar no curso				
Não			Sim	
300; 75%			100; 25%	
Se teve alguma bolsa durante a graduação (não importa a modalidade)				
Não			Sim	
270; 68%			130; 32%	

3.2. APLICAÇÃO DO ALGORITMO K-MEANS SOBRE OS DADOS

Foram definidos dois *clusters*: o cluster 1 representa os concludentes, e o *cluster* 2, os retidos do curso de Sistemas de Informação da UFC, salientando que o nível de acurácia ficou em torno de noventa e cinco por cento (95%). Na Tabela 2, são descritas as características dos *clusters* encontrados.

Tabela 2. Descrição dos *Clusters*

Variáveis	*Cluster 1*	*Cluster 2*
Situação do Discentes (retido ou concludente)	Concludente	Retido
Características biológicas (cor da pele)	Branco	Pardo
Tipo de escola que o discente estudou no ensino médio (pública ou privada)	Privada	Pública
Possui dependentes (sustenta alguém)	Não	Sim
Situação Conjugal	Solteiro(a)/Separado(a)	Casado(a)/Amasiado(a)/ Morando Juntos
Se trabalha concomitantemente com a graduação	Sim	Sim
Didática dos docentes na percepção dos discentes	Boa	Ruim/Péssima
Renda familiar do discentes (R$ mensais)	Entre 701 e 1000reais	Menos de 300
Idade dos discentes (Anos)	Entre 23 e 25 anos	32 ou mais
Se tinha experiência prévia antes de ingressar na graduação	Não	Não
Se teve bolsa durante a graduação	Sim	Não

O *Cluster* 1 identifica um grupo específico de concluintes do curso de Sistemas de Informação. Os membros deste *cluster* compartilham características distintivas que abrangem vários aspectos socioeconômicos e acadêmicos. Em relação ao perfil demográfico, predominam estudantes com cor da pele branca, que frequentaram escolas privadas durante todo o ensino médio. Este grupo é composto principalmente por indivíduos solteiros(as) ou separados(as) e sem dependentes.

No contexto profissional, é comum que esses estudantes tenham trabalhado ou estejam atualmente empregados durante o período de graduação. Destaca-se que a maioria avalia a didática dos docentes da instituição como “Boa”. Quanto à renda familiar mensal, a faixa predominante está entre R$ 701,00 e R$ 1000,00.

Em relação à faixa etária, os membros do *Cluster* 1 têm, em sua maioria, entre vinte e três (23) e vinte e cinco (25) anos. Uma característica notável é a ausência de experiência prévia na área ao ingressar no curso de Sistemas de Informação. Além disso, é comum que esses estudantes tenham recebido bolsa no decorrer da graduação, evidenciando um suporte financeiro adicional durante seus estudos. Este conjunto abrangente de características oferece uma visão mais detalhada e abrangente do perfil dos concluintes deste curso específico.

O *Cluster* 2 destaca os estudantes retidos no curso de Sistemas de Informação, um grupo que se distingue por uma série de características específicas. Em relação ao perfil demográfico, os membros deste *cluster* geralmente apresentam cor da pele parda e

cursaram todo o ensino médio em escola pública. Notavelmente, muitos têm dependentes e são casados(as), amasiados(as) ou compartilham a moradia.

No contexto profissional, é frequente que esses estudantes tenham trabalhado ou estejam atualmente empregados durante o curso. Surpreendentemente, a maioria avalia a didática dos docentes da instituição como “Ruim” ou “Péssima”, o que pode ser um indicativo relevante para estratégias de melhoria no ensino.

No aspecto socioeconômico, muitos apresentam uma renda familiar mensal inferior a trezentos reais (R$ 300,00), destacando desafios financeiros consideráveis. A faixa etária deste grupo é notavelmente mais alta, com a maioria tendo trinta e dois anos (32) ou mais. A ausência de experiência prévia na área ao ingressar no curso é uma característica comum. Além disso, a maioria não recebeu bolsa durante a graduação, sugerindo um aspecto financeiro adicional a ser considerado.

Nota-se que existem diversas diferenças no perfil dos discentes que conseguiram concluir no período previsto, em detrimento daqueles que ficaram retidos. Alguns pontos que merecem destaque são a situação conjugal dos discentes, as respectivas percepções dos mesmos sobre a didática dos docentes, a renda familiar mensal e se tiveram bolsas no decorrer do curso. Assim, acredita-se que esses atributos influenciem diretamente na condição final da turma no per´ıodo previsto para o término.

4. CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo examinar de que maneira determinados atributos exercem influência no processo de retenção acadêmica no curso de Sistemas de Informação da instituição UFC, especificamente no campus Quixadá/CE. Os atributos em questão foram detalhadamente apresentados na subseção 3.1. Através da análise dos dois grupos identificados, foram reveladas distinções significativas entre os discentes que lograram concluir o curso dentro do período estipulado e aqueles que foram retidos.

Esses achados fornecem *insights* valiosos para compreender os fatores que impactam o desempenho acadêmico dos estudantes em Sistemas de Informação, permitindo que a instituição desenvolva estratégias mais eficazes para apoiar o sucesso dos alunos. Considerando a complexidade dessas variáveis, futuras pesquisas podem se aprofundar na análise para identificar nuances adicionais e proporcionar uma base mais robusta para o desenvolvimento de políticas educacionais direcionadas à prevenção da retenção acadêmica.

No segundo caso, observa-se uma inclinação em relação aos discentes que apresentam características específicas. Destacam-se entre eles aqueles com cor da pele parda, que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública, possuem dependentes, são casados(as) ou amasiados(as) e residem juntos. Além disso, verifica-se uma propensão entre aqueles que avaliam a didática dos docentes da instituição como “Ruim” ou “P´essima”, possuem uma renda familiar mensal inferior a trezentos (300,00) reais, estão na faixa etária de trinta e dois (32) anos ou mais, e não receberam bolsa ao longo da graduação.

Esses padrões sugerem a importância de uma abordagem mais individualizada e sensível às circunstâncias específicas desses estudantes. Dessa forma, políticas e práticas acadêmicas podem ser ajustadas para atender às necessidades particulares desse grupo, promovendo assim um ambiente inclusivo e igualitário no âmbito educacional. Ao

compreender essas nuances, a instituição estará mais apta a implementar estratégias eficazes que visem à promoção da equidade e ao sucesso acadêmico para todos os seus alunos.

Entretanto, dois atributos (2) revelaram-se irrelevantes na análise da situação dos discentes, sejam eles concludentes ou retidos: a condição de trabalhar simultaneamente com a graduação e a existência de experiência prévia. Quanto ao primeiro atributo, observou-se que, em ambas as situações (concludentes ou retidos), a maioria dos discentes estava envolvida em atividades profissionais. No que diz respeito ao segundo atributo, constatou-se que, em ambas as situações, na maioria dos casos, os discentes não possuíam experiência prévia na área de estudo.

Para aprimorar a compreensão desses resultados, é fundamental considerar a complexidade das variáveis envolvidas, buscando identificar nuances que possam influenciar as trajetórias acadêmicas dos estudantes. Dessa forma, futuras análises poderão aprofundar o entendimento sobre a interação entre esses atributos e os desdobramentos na permanência dos discentes nos cursos, contribuindo assim para uma abordagem mais abrangente e eficaz na gestão acadêmica.

Como exemplo de possível ação, sugere-se que, quando os discentes são identificados como estando em risco de ultrapassar o tempo previsto no curso, sejam designados a um tutor. Essa atribuição visa fornecer apoio acadêmico e orientação personalizada, visando motivá-los e prevenir a retenção acadêmica. Essa medida busca fortalecer o acompanhamento individual, oferecendo aos estudantes recursos adicionais para superar desafios e manter um progresso acadêmico satisfatório.

Como próximo passo desta pesquisa, há a intenção de conduzir experimentos mais abrangentes, utilizando uma base de dados ampliada de alunos de Sistemas de Informação. Além disso, pretende-se estender a análise para incluir dados de discentes de outros cursos, a fim de testar se os resultados de acurácia obtidos com o algoritmo utilizado são consistentes e replicáveis em diferentes contextos e perfis de estudantes. Esse enfoque mais abrangente contribuirá para validar a robustez e a aplicabilidade do modelo proposto em diversas áreas acadêmicas.

Como sugestão para trabalhos futuros, destaca-se a necessidade de incorporar novos atributos que permitam antecipar, de maneira mais eficaz, a possibilidade de um discente permanecer por um período superior ao necessário. A identificação precoce desse cenário é crucial para implementar intervenções oportunas e proporcionar suporte personalizado. Além disso, é imperativo desenvolver estratégias adicionais para auxiliar os alunos identificados como pertencentes ao grupo de risco.

Como parte desse desenvolvimento, está prevista a criação de um plug-in destinado à integração com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da instituição. Esse plug-in terá como finalidade alertar coordenadores de curso, docentes e demais setores institucionais sobre os estudantes que apresentam potencial risco de retenção, promovendo assim uma abordagem mais proativa e personalizada para otimizar o percurso acadêmico dos discentes. Essa iniciativa visa fortalecer os mecanismos de apoio acadêmico e contribuir para a promoção do sucesso estudantil, refletindo o compromisso contínuo com a excelência no ensino e na gestão acadêmica.

REFERÊNCIAS

[1] Araújo, A. C. P. L. d.; Mariano, F. Z.; Oliveira, C. S. d. Determinantes acadêmicos da retenção no ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, SciELO Brasil, v. 29, p. 1045–1066, 2021.

[2] Dias, J. V. P. **Profissão docente, tecnologias e pandemia da covid-19: estudo de caso em uma escola municipal de ensino fundamental.** Dissertação (B.S. thesis) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

[3] Farias, A. M. G. de; Galembeck, E.; Cintra, M. E. Uma abordagem para predição da retenção escolar em cursos ministrados de forma híbrida pelo método de sala de aula invertida. **RENOTE**, v. 20, n. 2, 2022.

[4] Fayyad, U.; Piatetsky-Shapiro, G.; Smyth, P. From data mining to knowledge Discovery in databases. **AI magazine**, v. 17, n. 3, p. 37–37, 1996.

[5] Filho, A. B. d. C.; Valle, E. C. d.; Araújo, L. L.; Pietta, E. V. Z.; Patrício, L. G. Retenção e evasão em cursos de engenharia: uso de tecnologia para proporcionar a aprendizagem social. **RENOTE: Novas Tecnologias na Educação. Vol. 20, n. 1 (2022), p. 273-283,**2022.

[6] Marques, L. T.; Marques, B. T.; Silva, C. A. M. A descoberta das causas da retenção acadêmica utilizando mineração de dados: Uma revisão sistem´atica da literatura. **RENOTE**, v. 20, n. 1, p. 263–272, 2022.

[7] Prediger, J. A utilização das tecnologias da informação e comunicação (tic) na educação infantil. 2015.

[8] Saccaro, A.; França, M. T. A.; Jacinto, P. de A. Retensão e evasão no ensino superior brasileiro: uma análise dos efeitos da bolsa permanência do pnaes. **44° Encontro Nacional de Economia-Anpec, 2016, Brasil.**, 2016.

[9] Silva, M. d. O. *et al.* Proposição de formação continuada para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino fundamental. Universidade Federal de Alagoas, 2020.

[10] Team, R. Rstudio team (2022) rstudio: Integrated development environment for r. rstudio, pbc, boston. **RStudio: Integrated Development for R**, 2020.

[11] Vasconcelos, A. L. F. D. S.; Silva, M. N. D. Uma investigação sobre os fatores contribuientes na retenção dos alunos no curso de ciências contábeis em uma ifes: Um desafio à gestão universitária. INPEAU, 2019.

[12] Webber, C. G.; Zat, D.; Prado, M. d. F. W. do *et al.* Utilização de algoritmos de agrupamento na mineração de dados educacionais. **RENOTE**, v. 11, n. 1, 2013.

[13] Zhao, Y. **R and data mining: Examples and case studies**. [S.l.]: Academic Press, 2012.

Autores

AUTORES

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010),mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Ricerca. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

ALEXANDRE RAMPELOTTO

Doutorando em Administração na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

BETINE DIEHL SETTI

Professora da Área de Matemática da Universidade de Passo Fundo – UPF. Ma. Modelagem Matemática (Unijuí), atua com formação de professores e coordena projeto de extensão PFCPMat da UPF.

BRUNO TORRES MARQUES

Graduando(a) em Licenciatura em Computação pela Universidade Estadual do Ceará, no campus Mombaça. Possui o curso técnico em informática pela EEEP Antônio Rodrigues de Oliveira. Suas principais áreas de interesse incluem Tecnologia da Informação aplicada à Educação e Business intelligence (PowerBI).

DANIELE MARCHETTO

Licenciado em Matemática, pela Universidade de Passo Fundo. Atualmente atua como professor de inglês e tradutor de italiano.

EDUARDO ALBERTO DA SILVA

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo-PUC-SP (2018), Mestre em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo-UMESP (2013), possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras de Londrina (2012), graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales-Unijales (2015), graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Filadélfia (2000), especialização em Psicologia Clínica pela Universidade Estadual de Londrina (2006) e especialização em Educação Infantil pela Faculdade Dom Bosco (2015). Atualmente é professor colaborador na UNESPAR/Paranaguá, professor em cursos de pós graduação. Atua principalmente nos seguintes temas: lúdico, educação, psicologia da educação, psicologia do desenvolvimento. Conferencista e palestrante.

AUTORES

GENECI DA SILVA RIBEIRO ROCHA

Doutoranda no Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Agronegócios - CEPAN, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS e Docente na Atitus Educação

KARINNE SOUZA LUGO

Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) no campus de Paranaguá, Paraná. Com experiência prévia no Laboratório de Biologia Marinha (LABMAR) da universidade, trabalhou em pesquisas sobre reprodução de equinodermos, mais especificamente com Arbacia lixula. Além de ser uma ilustradora científica experiente, atua atualmente como bolsista de apoio técnico e divulgadora científica no Projeto Guardiões dos Manguezais Parnanguaras, desenvolvido pela Associação Mar Brasil. Também é professora estagiária de ciências, acompanhando aulas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II na rede Estadual.

LAÍZA PREDIGER

Licenciada em Matemática e Pós Graduada em Marketing Estratégico Digital. Atualmente atua como consultora de marketing e desenvolve estratégias de venda para infoprodutos.

LEONARDO CAUMO BIASOTTO

Licenciado em Matemática, especializado em Matemática Financeira e Estatística e mestrando do programa PROFMAT. Atua na área privada de ensino básico e superior como professor e coordenador.

LEONARDO TORRES MARQUES

Completou o ensino médio e o curso técnico em Informática na EEP Antônio Rodrigues de Oliveira. Atualmente, está cursando Bacharelado em Sistemas de Informação na Universidade Estadual do Ceará, onde também atua como monitor na disciplina de Pré-Cálculo. Suas principais áreas de interesse incluem Tecnologia da Informação aplicada à Educação, desenvolvimento e otimização de Algoritmos, além de programação voltada para o desenvolvimento de soluções que auxiliem pessoas e negócios.

MARCIA FERNANDES BARTHOLO

Mestre em Educação; Professora da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ.

PEDRO KAUÃ ALBUQUERQUE PAULINO

Graduado em Sistemas de Informação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também concluiu seu mestrado em Computação pelo Programa de Pós-Graduação em Computação da mesma instituição. Além disso, possui especialização em Programação de TI pela Intervale. Atualmente, atua como professor no Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), especificamente na escola Profissional Plácido Aderaldo Castelo de Mombaça/CE. Suas áreas de interesse incluem Tecnologia da Informação aplicada à Educação, Bancos de Dados, Matemática para Computação, Estruturas de Dados e Aprendizado de Máquina.

ROBERTA GONÇALVES LISBOA

Mestranda em Administração na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

AUTORES

RONALDO DOS SANTOS BARBOSA

Doutor em Geografia. Professor Adjunto da Universidade Estadual da RegiãoTocantina do Maranhão

SANDRA MARIA LEAL ALVES

Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil(2010). Pós-doutorado em Letras (Psicolinguística) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020). Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas , Brasil

TACYANA KARLA GOMES RAMOS

Professora Associada da área de Educação Infantil do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, vinculada ao Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição, integrante da Linha de Pesquisa Formação e Prática Docente. Também é pesquisadora e professora permanente, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada à Linha de pesquisa Educação e Infância. Professora Visitante na Universidade de Rovuma, Moçambique. Licenciada em Pedagogia (2021) e Fonoaudiologia (2000), possui Mestrado (2006) e Doutorado (2010) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com estudos sobre a comunicação de bebês, em meio às práticas sociais da Educação Infantil, em interfaces com a (re)configuração de saberes e ação docente impulsionadores do desenvolvimento da linguagem. Em 2018, concluiu estudos de Pós-Doutorado com professoras de bebês sobre a leitura literária na primeiríssima infância, numa perspectiva de pesquisa-intervenção, enfocando a (re)organização de práticas educativas construídas em interações de bebês-professoras-famílias-pesquisadora. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Faz parte do Comitê Gestor do Fórum de Educação Infantil de Sergipe (FEISE), coordena projetos de extensão institucional de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e participa do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia. Atualmente é coordenadora do Grupo de Pesquisa OLH@RES: Infâncias, Linguagens, Educação de bebês e crianças bem pequenas. Realiza investigações balizadas na epistemologia multirreferencial, aliada aos pressupostos da metodologia participativa com as crianças, para um olhar plural voltado às interlocuções e agenciamentos das infâncias. Tem experiências em pesquisas com videogravações de práticas sociais

THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS). Mestre em Educação (PPGED/UFS, 2019). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2012), com especialização em Gestão Escolar - Pedagogia Empresarial (2014).

VERONICA LIMA SILVA

Graduado em Sistemas de Informação pela Universidade Federal do Ceará. Possui especialização em Formação para EAD e Programação de TI pela Intervale e concluiu o mestrado em Ciência da Computação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido em parceria com a Universidade Estadual do Ceará. Atualmente, atua como Professor Assistente na Universidade Estadual do Ceará, no campus de Mombaça/CE. Suas principais áreas de interesse incluem Tecnologia da Informação aplicada à Educação, Algoritmos, Matemática para Computação, Estruturas de Dados e Aprendizado de Máquina.

WANDERLEY HERMENEGILDO

Biólogo (UNESPAR Campus de Paranaguá). Mestre em Ciências Ambientais (UNESPAR Campus de Paranaguá). Possui experiência em sistema de certificação de produtos orgânicos na área de agronomia. Experiência em laboratórios de pesquisas. Atua na área de análises de potabilidade da água, licenciamentos ambientais, Cadastro Ambiental Rural - CAR; Projeto de Recuperação de áreas Degradadas - PRAD e AssistÊncia Técnica em Extensão Rural - ATER; Gestão Ambiental (IFPR,

AUTORES

Litoral); Estudo e Planejamento Sócio Ambiental (IFPR Litoral); Pós-G em musicoterapia (Faculdade Iguaçú, em andamento); Pós-G em Análise Comportamental – ABA (Faculdade Iguaçú, em andamento); Pós-Graduação em Agronomia (Faculdade Iguaçú, em andamento); Graduação em Teologia (FACETEN, cursando). Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas (UNESPAR, Cursando); proprietário da Escola de Música Melody. Palestrante.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson